RODZINA I DZIECKO

N. 6

CZASOPISMO ZESPOŁU RODZICÓW

TREŚĆ

Str.

Alleluja 161

Stefanja Skwarczyńska — Arytmetyka Wychowawcza . . 162

Dr. A. W. — Tęsknota za trzcinką 165

Wiktorja Piotrowska — Autorytet a wychowanie . . . 170

Hanna Koryzna — Matka-społecznica 173

St. Kuszelewska-Rayska — Kultura dnia powszedniego w życiu młodzieży 176

ARTYKUŁY DYSKUSYJNE

Do artykułu p. T. Męczkowskiej „Współpraca domu ze szkołą w Nr. 3 „Rodziny i Dziecka“ 180

W obronie rodziny 182

WSKAZÓWKI PRAKTYCZNE

Warunki pracy domowej ucznia 184

LEKTURA DLA RODZICÓW

Kultura współczesna a wychowanie młodzieży . . 189

PORADY WYCHOWAWCZE 191

KRONIKA 192

Zakł. Graf. „NASZA DRUKARNIA“, Warszawa, Sienna 15

Nr. 6. KWIECIEŃ R. SZK. 1935/36

RODZINA I DZIECKO

CZASOPISMO

ZESPOŁU RODZICÓW GRUPY „ZRĘBU"

ALLELUJA

Jest coś najgłębiej wzruszającego w symbolice Świąt Wielkanocnych. Tych Świąt — pamiątki Grobu, który odrodził się w tryumfalne Życie. Tych Świąt, które odległość czasów i miejsc odradzają rok rocznie wśród hucznej zieleni powstającej wiosny. Tych Świąt, które, jak może żadne inne, każą człowiekowi nachylić się nad własną duszą, by w niej podziwiać cudowne misterjum jej historji, poemat jej rozwoju.

Gdy ciągłością naszego życia duchowego ujmiemy nasze wewnętrzne „ja", gdy bez zastrzeżeń mówimy o naszem „ja" wczorajszem i przedwczorajszem tak, jakbyśmy mówili o „sobie tego momentu" — widzimy tylko jedyną serję zjawisk. — Poczucie odpowiedzialności, które spaja łańcuchem konsekwencyj różne chwile naszych przeżyć i różne chwile naszego „ja", nie może zatrzeć w nas świadomości, że mimo naszej jedności i ciągłości — jesteśmy jakoby z szeregiem momentów, z których każdy jest skończoną w sobie jakościową całością, każdy mieści w sobie swoją pełnię i każdy ma taką czy inną wartość. Człowiek dnia dzisiejszego jest równocześnie tym samym, który był wczoraj i innym niż był wczoraj.

W wartościach swoich każdy moment naszego życia wewnętrznego jest czemś odrębnem, swojem własnem, czemś, co swoją konsekwencją zostaje — ale co swoją rzeczywistością zamiera. Czemś, co staje się, jest, przepada. Czemś — co staje się przeszłością, co bezustannie staje się grobem — by uczynić miejsce narodzinom nowych momentów. Powstaniom nowych wartości.

Życie duchowe człowieka to nie ciągłość jedynie — to nie bezustanna tożsamość — to umieranie i rodzenie się wartości, to pęd od grobu do Życia. To misterjum ciągłego o d r a d z a n i a s i ę. To Wielkanocny Cud Grobu, który się otwiera przed tryumfalną Zjawą Życia. Życia coraz wyższego i lepszego.

Od nas zależy, aby nasze życie duchowe nie było w swych jakościach monotonją tożsamości, czy podobieństwa, lecz rozpędem odradzania się, c i ą g ł e m p o w s t a w a n i e m z m a r t w y c h, ciągłem zdobywaniem nowych wartości. Rozwojem.

Jeśli taka linja życia wewnętrznego stać się musi pożądaniem każdego, który nosi w sobie ideał Piękna i Dobra — to staje się ona prostym o b o w i ą z k i e m tego, który obdarzony został z a s z c z y-

t e m w y c h o w a n i a. Bo jakżeż pociągnąć ku górze istotę młodą, słabszą, jak ustalać w niej górne pożądania, jak promieniować, jeśli się s o b ą s a m y m nie świadczy przed nią o żywotności ludzkiego ducha i o jego możliwościach zdobywczych?

To też przedewszystkiem Matkom i Ojcom, Przewodnikom i Nauczycielom, tym, którzy prowadzą, kształcą i wychowują zadzwonią radosnem przypomnieniem wielkanocne dzwony. Im przedewszystkiem w potężnem Alleluja ukaże się raz jeszcze wspaniała prawda o Grobie i Życiu i o cudownem prawie ludzkiej duszy do codziennego odradzania się, do codziennego pędu ku górze.

S. S.

Stefanja Skwarczyńska

ATMOSFERA WYCHOWAWCZA

Dość często operujemy pojęciem atmosfery wychowawczej, mamy wtedy na myśli coś więcej niż prosty współczynnik wychowania a zarazem coś innego niż tak konkretne pojęcie jak wychowawca, ideał wychowawczy czy środowisko wychowawcze. Ponadto z pojęciem atmosfery wychowawczej łączymy już pojęcie o pewnym sukcesie naszych wychowawczych zabiegów. Czyli zdajemy sobie sprawę, że stworzenie atmosfery wychowawczej jest właściwie maksimum tego, na co zdobyć się może ufny w powodzenie wychowawczy wysiłek. Odwrotnie: zdajemy sobie sprawę, że bez atmosfery wychowawczej zabiegi wychowującej jednostki, najwznioślejsze teoretyczne założenia, skądinąd wychowawczo wartościowe czynniki jak książka, praca i t. d. — uderzą w próżnię. Nie zdobędą powodzenia.

Jest więc atmosfera wychowawcza czemś niesłychanie ważnem, czemś w wychowaniu najzupełniej konkretnem — choć dla definicji mglistem, choć trudno uchwytnem niby czynnik niewymierny. Przez tę mglistość i nieuchwytność w imię najpiękniejszej z człowieczych prac — pracy wychowawczej — musimy się przebić, aby nietylko poznać czynniki, które atmosferę wychowawczą stwarzają i utrzymują, nietylko, aby zastanowić się nad jakością i wartością jej działania wychowawczego, ale także, aby zdać sobie sprawę w jakim stopniu jesteśmy jej panami.

Przedewszystkiem właśnie o to chodzi. Inaczej włączymy jej działanie w linje naszego planu wychowawczego jeśli jest ona zbiegiem przypadku, jeśli leży poza zasięgiem naszej woli — inaczej, jeśli jest dziełem, osiągalnem przez przemyślany wysiłek człowieka.

I tutaj właśnie leży sedno sprawy. Atmosfera wychowawcza to nie przypadkowy zbieg warunków, sił, okoliczności; atmosfera wychowawcza jest bezpośrednio zależna od człowieka jako jego bezpośredni twór.

Jednakowoż nie jako dzieło, które się jednorazowym rozkazem sobie danym wyprowadza z nie-istnienia, które się jednorazowym wysiłkiem woli, aktem woli, z siebie dobywa. Atmosfera wychowawcza jest emanacją duchowości człowieka, czemś, co go poza jego w tym kierunku skierowaną wolą, otacza, czemś z czem się przedewszystkiem stykają wszyscy ci, którzy zbliżają się do wytwarzającego ją człowieka. Człowiek bezwiednie wytwarza pewną atmosferę, emanuje z siebie dzięki określonym linjom swej duchowości takie a nie inne treści, których sam już bezpośrednio nie odczuwa, mając w pierwszem doświadczeniu swoje własne skondensowane zawartości psychiczne, — ale które są dla drugich zupełnie oczywiste i wyczuwalne.

Przedewszystkiem wyczuwalne! Trudno określić w jaki sposób — bo przecież nietylko nie żadnym zmysłem — ale również nie poznaniem rozumowem, przynajmniej — do czasu. Jakąś trudną do zdefinjowania duchową zdolnością podchwycenia i reagowania na duchowe promieniowanie. Dzięki tej zdolności oraz zdolności momentalnych ocen poza zasięgiem rozumowych spekulacyj — niemal bezwiednie cały świat podświadomości, te rozległe, niezbadane dżungle naszej psychiki — poddają się pod jeszcze nieprzemyślane, rozumowo niewyjaśnione promieniowanie psychiki drugiej, odpowiadają na jej siłę przyciągania.

Oczywiście owo poddanie się, owo nagięcie się będzie tem silniejsze, im psychika odbiorcy reagować będzie subtelniej, im żywiej w niej grać będą uczucia, nastroje, niezdecydowane i nieuświadomione instynkty, im mniej opornie przeciwstawiać im się będzie samoistność rozumu, im mniej zdecydowanie zabiegnie im drogę wyrobiona, wyrazista osobowość. Oczywiście częściowo wytwarza się ,gdy mówimy o atmosferze wychowawczej, sytuacja paradoksalna; przecież w wychowaniu idzie o wyrobienie, a raczej o poprowadzenie ku wyrobieniu, wyraźnej osobowości — a tak zalecana atmosfera wychowawcza działa najskuteczniej tam, gdzie, jak wynika z opisu, wytwarzają się najdogodniejsze warunki dla działania na wychowanka sugestywnie. Paradoks jest jednak pozorny. Na dwóch płaszczyznach rozgrywa się walka o typ człowieka w wychowanku; na płaszczyźnie wyrobienia w nim właściwej postawy rozumnej, zawsze zdecydowanej i sprawnej — i na płaszczyźnie ukształtowania w nim instynktów skłaniających go ,poza kontrolą czy przed kontrolą rozumu, do rozwiązań dobrych.

Praca regulowania instynktów wyprzedza pracę budowania w wychowanku świadomego swoich linij człowieka — i poruczona jest głównie działaniu atmosfery wychowawczej. Łatwo bowiem zrozumieć, że jednostki o strukturze przedewszystkiem emocjonalnej, a więc w pierwszym rzędzie kobiety i młodzież „nadają się“, że się tak wyrazimy, do wychowawczego działania atmosfery wychowawczej. Przedewszystkiem młodzież, której całe i to najważniejsze okresy rozwoju duchowego określa psychologja jako okresy przewagi czynników emocjonalnych nad racjonalnemi. Reagowanie uczuciowe, żywe odpowiadanie na nieuchwytne czynniki otaczającej atmosfery jest cechą wieku dziecięcego i młodzieńczego, wskazującą, że teraz oto najwłaściwsza pora na regulowanie instynktów, na dokonanie wstępnej pracy wychowawczej. Skoro zatem najwłaściwszą z dróg do opanowania młodej duszy jest wprowadzenie jej w pewną atmosferę, wychowawca musi się o tę atmosferę postarać. Musi pomyśleć o tem, aby ją uczynić zdrową, czystą, szlachetną, rozpostartą wzdłuż założonego a priori ideału wychowawczego. Czyż młodemu trzeba od dzieciństwa powtarzać i wbijać w pamięć, że kłamstwo jest amoralne — czyż nie wejdzie mu ta prawda w ciało i krew, w najgłębszy instynkt, jeśli żyć będzie w atmosferze, w której kłamstwo jest absurdem i szpetotą, czemś niedopomyślenia, czemś nie do wykonania. Zczasem rozumowo trzeba to będzie pogłębić — ale bezwarunkowo ułatwi się wychowankowi walkę, której i tak tyle w życiu, gdy się mu przez uregulowanie instynktów umniejszy pokusy, zwęzi płaszczyzny wewnętrznego tarcia.

Młody obracający się w atmosferze fałszu, ciągłego oszukiwania się starszych, młody — który łyka kłamstwo jak codzienny kęs chleba — złem przesiąka; od ostatecznego przesiąknięcia nieraz ratuje przeniesienie w zupełnie inną atmosferę, w atmosferę krystalicznej czystości duchowej, gdzie młody nagle przestaje kłamać, jakby w odczuciu, że tutaj kłamstwo jest nie na miejscu, jest bezmyślnym dysonansem.

Jak zatem widzimy kwestja atmosfery wychowawczej, atmosfery kształtującej młode dusze jest najściślej zespolona z zagadnieniem osobowości wychowawcy.

Epoka kultu dla wszelkiego kolektywu, epoka zaprzeczeń indywidualizmu, epoka naszego wczoraj a częściowo i naszego dziś, ma skłonności do niedoceniania osobowości. Zbyt łatwo utożsamia osobowość, ową strukturę psychiczną budowaną z planem racjonalnym dokoła pewnej przemyślanej osi — z samowolnym, egoistycznym, ciasnym egocentryzmem. Pomyłka da się sprawdzić na różnych planach życia i filozoficznej myśli. Da się przedewszystkiem sprawdzić na planie zagadnień myśli pedagogicznych. Egocentryzm prowadzący do sa-

mowoli nie sprzyja budowaniu charakteru, pogłębianiu duchowości. Nie rozwija, prowadzi do łatwo wyczuwalnych płycizn w życiu duchowem. Rozprasza jednem słowem, a nie koncentruje.

Określiliśmy poprzednio pewne warunki jakie musi posiadać w owej psychice „odbiorca" pewnej atmosfery wychowawczej. Czas wspomnieć o twórcy tej atmosfery. Tylko człowiek o strukturze przez skupienie i ustalenie jej czynników silnej, może stanowić jądro emanacyjne. Mało tego. Tylko człowiek silny i duchowo wyrazisty może promieniować. Ale na to jednak, aby promieniowanie miało działanie wychowawcze, musi być ono jakościowo określone. Jeśli chcemy prowadzić młodzież ku życiu, jeśli w życiu, w przyszłości widzimy jej twórczą rolę — musimy jej dać przez wychowanie afirmację życia. Oczywiście przez afirmację życia nie rozumiemy tu bezmyślnego kultu siły, kultu prymitywnej witalności. Przez afirmację życia rozumiemy uznanie bezcennej wartości życia, jako tworzywa coraz to bogatszych form dobra i piękna. Atmosfera wychowawcza musi budzić odporność przeciw pesymizmowi jako stałemu kierunkowi myśli, musi dać oparcie ufności w życie i wierze w realizację dobra. To też promieniować wychowująco, tworzyć atmosferę wychowawczą może tylko osobowość w pełni skonstruowana, skrystalizowana w budzący szacunek charakter, pozytywnie ustosunkowana do życia i jego dodatnich możliwości, osobowość potwierdzająca sobą oczywistość prawdy i piękna. — Dom jeśli ma wytworzyć atmosferę wychowawczą musi się oprzeć o należycie wyrobioną osobowość ojca i matki, sharmonizowanych w swojem rozumieniu życia i jego wartości. Atmosfera wychowawcza szkoły — to znów promieniowanie osobowości dyrektora i nauczycieli. Fikcją, programem pozostaną wszelkie założenia wychowawcze i domu i szkoły, jeśli i dom i szkoła nie rozumieją roli atmosfery wychowawczej i jej jądra: osobowości wychowawczej. Droga do wyrobienia w sobie owej osobowości jest prosta jak katechizmowa prawda: to ciągła czujna, wytężona praca nad sobą samym. Praca, która tworzy, przekształca — a która jest zarazem najwznioślejsza i najtrudniejsza. — Równocześnie jednak praca bez której naturalna duchowa funkcja człowieka jaką jest wychowywanie — musi spełznąć na niczem.

Dr. A. N.

TĘSKNOTA ZA TRZCINKĄ

Działo się to na wywiadówce w jednej z poznańskich szkół powszechnych (zresztą należącej do lepiej zorganizowanych). Chodziło o klasę czwartą, a więc o chłopców w wieku około lat dziesięciu. Nau-

czyciel roztaczał przed rodzicami obraz ponury: chłopcy rozbestwieni, niekarni, plugawy ton w rozmowach, kradzieże, a nawet zepsucie, dochodzące do granic nieprawdopodobnych w tym wieku (znaleziono jakieś zabawki o charakterze pornograficznym, a samogwałt na porządku dziennym).

— A to czemu pan nauczyciel nie bije, — odzywa się któryś z ojców.

Czekam z zainteresowaniem na reakcję ogółu rodziców i nauczyciela.

Była ona dosyć niespodziewana. Ani jednego głosu sprzeciwu. Przeciwnie, entuzjastyczne wprost przyjęcie tego projektu. Ot, to, na co czekaliśmy od dawna: „zbawcze słowo“ zostało rzucone. Teraz już każdy mógł śmiało swe zdanie wyjawić. „Dawniej bili dużo, a młodzież była lepsza“. „Odkąd zniesiono bicie, to już nam ponad głowy wyrasta ta łobuzerja“. „Ja to uważam, że bez trzcinki nie można się wychować na porządnego człowieka“. „Mnie za młodu też bili, a jestem dziś wdzięczny za te smary, które mi dał mój ojciec!“ „Za pruskich czasów, to bili przy każdej okazji, ale młodzież też bała się i był porządek“.

W takim to kierunku wypowiedzieli się rodzice, i matki i ojcowie bez różnicy. Tęsknota za trzcinką ogarnęła całe to wychowawcze zgromadzenie.

Wyszedłem przygnębiony z tej konferencji.

Tanią reakcją byłoby tu oburzenie na zacofanie tych rodziców. Można oczywiście reagować tak, jak swego czasu zareagowano na głośną książkę, apoteozującą np. metodę naszych ojców. Lecz czułostkowe podejście jakiegoś świętym ogniem oburzenia pałającego „przyjaciela zwierząt“ nie jest rozwiązaniem tak trudnego problematu. Zdaje nam się, że również jakaś na dziecko przeniesiona „deklaracja praw-małego-człowieka“ nie posunie nas naprzód. Są jednak zagadnienia, do których nie można podchodzić od strony tak modnego dziś pajdocentryzmu! Są kwestje, w których owe „prawa“ dziecka do samorzutnego rozwoju tkwiących w nim dążności się jednak kończyć muszą. Toć nie znalazłby się odpowiedzialny wychowawca, który miałby odwagę zaproponować tolerowanie takich popędów, jak bawienie się zabawkami pornograficznemi, lub kradzieże.

Reagowanie na tego rodzaju postępki wychowanka jest oczywistą zupełnie koniecznością. Cały problemat zaczyna się dopiero z pytaniem, jaka winna być reakcja wychowawcy na tego rodzaju wykroczenia. Zgodzimy się łatwo, że, należy o ile możności zawsze próbować najpierw przemówieniem do sumienia i ewentualnie jakąś karą o bardziej wychowawczym charakterze. Najczęściej jednak działa tu

odruch oburzenia samego wychowawcy, czy nim będzie ojciec względnie matka, czy też nauczyciel. Ten odruch najprostszą drogą prowadzi do używania środków przemocy fizycznej. Posiadanie możności użycia siły jest zawsze pokusą. Jest w naturze ludzkiej jakaś wyraźna inklinacja w tym kierunku. To jest naturalne wyładowanie sił odruchu. Tak naturalne, jak to, że kot rzucić się musi na mysz. Zarazem właśnie jednak naturalność tego odruchu dowodzi, że jest on znamieniem pierwotności. Tem właśnie różni się człowiek kulturalny od dzikiego, że między bodźcem a odruchem pojawia się u niego zawsze hamulec refleksyj. Odruchy niehamowane są cechą charakterystyczną braku kultury duchowej. Kara jako zemsta starszego jest zawsze czynnikiem destruktywnym. Wywołuje ona z konieczności odruch nienawiści, a bunt — skoro tylko warunki na to pozwolą. Ażeby tego rodzaju „zabieg wychowawczy“ mógł wydać pożądany owoc, należy uważać za rzecz zasadniczo niemożliwą. Może on jedynie osiągnąć to, co socjologja nazywa akomodacją (zewnętrzne przystosowanie względnie podporządkowanie, połączone z wewnętrznym buntem). Można wprawdzie na terorze, jak uczy przykład naszego wschodniego sąsiada, nawet cały ustrój społeczny oprzeć. Lecz tragizmem tego systemu jest to, że niema od niego żadnego ewolucyjnego przejścia na stopień wyższy samorządności. Od poddanego do obywatela wiedzie droga przez przewrót. To samo obowiązuje i w wychowaniu. Jest rzeczą zrozumiałą, że ci rodzice, których przy pomocy kija wychowano, sami będą ten system na swoich dzieciach stosować. Najlepszym jeszcze wynikiem tego systemu bicia jako odwetu starszych (co zresztą trudno systemem nazwać, gdyż są to jedynie odruchy, uświęcone pewną tradycją), jest wychowanie jednostek, zdolnych do czasowego ugięcia się pod obuchem przemocy, albo i ugrzecznionych wobec silnego obłudników.

Przyznać jednak trzeba, że bicie nie zawsze jest odruchem odwetowym. Są rodzice, którzy biją „na zimno“ po opanowaniu odruchów poprostu nie widząc innej możności wpłynięcia na dziecko. Ta egzekucja boli ich nieraz więcej niż samych delikwentów. Dziecko to wyczuje odrazu. Znamy wypadek, gdy trzyletni chłopiec, otrzymawszy klapsa od swojej mamusi, odezwał się zupełnie filozoficznie „chociaż bije, a jednak kocha“. Tem bardziej odczuje to dziecko większe. Oczywiście istotnem jest tu to, czy musi ono karę uznać za słuszną. O skutkach kar, które dziecko odczuwa jako niesłuszne, nie będziemy się tu rozwodzić. Pozostawiają one nietylko żal i gorycz pokrzywdzenia, ale podkopują zaufanie do rodziców i ich autorytet.

Istotną jest jednak kwestją, czy mogą zachodzić takie okoliczności, w których „na zimno“ zastosowana kara cielesna wyda się jedynem wyjściem.

Odpowiedź na to pytanie, o ile niema być odbiciem abstrakcyjnych, nieżyciowych doktryn, nie jest łatwa. Z drugiej strony owa „życiowość“ postawienia sprawy jest aż nazbyt często rozgrzeszeniem, pożądanem dla tych, którzy chcą iść po drodze najmniejszego oporu.

Przedewszystkiem trzeba tu wprowadzić dwa rodzaje zasadniczych odróżnień. Najpierw: c h ł o p c y i d z i e w c z ę t a. Te ostatnie muszą pozostać poza możliwością dyskusji. D z i e w c z y n k a od najwcześniejszego okresu świadomości musi wyrastać w przekonaniu o absolutnej nienaruszalności jej ciała. T e n rodzaj nienaruszalności przeniesie się później już samorzutnie na i n n ą nienaruszalność. Znamy w tej dziedzinie rzeczy, o których poprostu pisać niepodobna. Nawet „niewinny“ rzekomo sposób bicia po rękach wytwarza u dziewcząt jakiś brak ambicji i owej nienaruszalności, od której tyle zależy. C h ł o p c y niewątpliwie reagują inaczej. Ich nastawienie życiowe zawiera więcej skłonności do stosowania przemocy i uważania jej za rzecz normalną. I tu jednak trzeba rozróżniać subtelniejsze, wrażliwsze typy i bardziej na ową brutalną walkę o byt nastawione. Chłopiec ambitny i wrażliwy uważa uderzenie za naruszenie jego godności osobistej i przeżywa je jako wstrząs moralny o skutkach nieraz nieobliczalnych. „Chłopak typu „małego zwierzątka“ niewątpliwie bardzo częstego, odczuwa przedewszystkiem ból fizyczny i... liczy lub nie liczy się z nim jako z niebezpieczeństwem. Wytwarzają się u niega „bolesne skojarzenia“, które powinny działać odstraszająco. Toć na tego rodzaju sposobach obrzydzania pewnych czynności opiera się głównie tresura zwierząt. Są jednak wśród takich i ryzykanci, którzy właśnie lubią to, co wymaga odwagi. Zakazany owoc, jak wiadomo, ma dla pewnych typów specjalny urok. Wynik „zabiegu wychowawczego“ jest więc jedynie tem, że w przyszłości młodociany przestępca lepiej obmyśli sposoby ukrycia swego czynu. Poza tem jest to droga do rozwijania i utrwalania tej inklinacji do brutalności wobec słabszych.

Przyznać jednak trzeba, że niezawsze skutki muszą być tak fatalne. Znamy wypadki, gdy kara cielesna wywołała pewien wstrząs moralny i spowodowała poprawę, a nawet później była przedmiotem wdzięczności. Nie wyobrażamy sobie jednak, by to mogło nastąpić u „notorycznych“ przestępców młodocianych. Chodzi tu normalnie o chłopców, którzy okazyjnie dali się przez złe towarzystwo lub jakiś wyskok instynktu sprowadzić na złą drogę, ale jeszcze nie wpadli w świadome lub nałogowe grzechy. Czy jednak w tym wypadku in-

nego rodzaju kara w połączeniu z pozytywnem pouczeniem i uświadomieniem następstw nie byłaby tego samego skutku osiągnęła?

Widzimy więc, że to zpewnością nie „Duch św. radził“ używania różdżki, lecz albo nasza niecierpliwość i nieopanowanie, albo i nieumiejętność pedagogiczna. Mimo to trzeba zrozumieć i owych rodziców. Ich tęsknota za trzcinką była wyrazem ich bezradności z jednej, a niedostatecznego uświadomienia pedagogicznego z drugiej strony. Gdy wychowawca sobie rady dać nie potrafi, wtedy pozostaje kij jako ultima ratio. Zupłenie jak w wielkiej polityce: gdy dyplomacja zawiedzie, wtedy musi armja przyjść do głosu. Są jednak i wciąż jeszcze liczni zwolennicy stosowania siły jako zasady regulowania stosunków wzajemnych. Tak i w wychowaniu. Zawsze jednak będzie to postępowanie, wstrzymujące postęp ludzkości i wiodące do katastrof. Takie kaatstrofy zdarzają się i na terenie wychowawczym, gdy wychowanek schodzi na bezdroża i rodzice za swój trud wychowania mają zamiast nagrody zgryzotę i wstyd.

Wrażliwość na kary cielesne jest zresztą różna u różnych narodów, podobnie, jak i skłonności do stosowania przemocy w życiu publicznem i międzynarodowem. Tak np. młodzież niemiecka nie reaguje na ogół tak silnie jak polska na naruszenie swego ciała. Zwłaszcza policzek uchodził u nich zawsze jako rzecz zupełnie niewinna. „Ach, das war nur eine kleine Ohrfeige“. Ten „mały“ policzek dosłownie: „figa uszna“ dla dziecka polskiego jest ciężką zniewagą, a dziecko niemieckie odczuwa je jedynie jako małe skarcenie. Nie chcemy tu oczywiście żadnych wniosków wysnuwać z tych różnic. Stwierdzamy jedynie pewne odmienności ocen i pojęć. Może jeszcze tu i tam u nas tułają się echa tych wpływów.

Polska pedagogika musi się jednak opierać na znajomości polskiej postawy psychologicznej i polskich obyczajów, a nienajmniej i na świadomości skutków każdej metody. Z tego punktu musimy, przy całem zrozumieniu trudności wychowawczych, które tę tęsknotę za trzcinką zrodziły, uznać, że jest ona przejawem jakiegoś cofania się ku prymitywizmowi pedagogicznemu, ku folgowaniu własnym odruchom i własnej bezradności. Stosowanie siły wobec dziecka jest najlepszym dowodem słabości. Jeśli nawet zdarzyć się mogą sytuacje, w których innego środka nie widać, już nie dla wychowania, lecz dla okiełzania „małych zwierzątek“, to zawsze ten powrót od wychowania do tresury będzie świadectwem ubóstwa i bankructwa samego wychowania.

Wiktorja Piotrowska

AUTORYTET A WYCHOWANIE*)

Autorytet w wychowaniu istnieje zawsze; jest czemś, co jest i nieuniknionem, i niezbędnem. Składają się na to nieusuwalne przyczyny biologiczne i społeczne.

Tymczasem, według nowszych kierunków wiedzy psychologicznej (psychoanaliza Freuda, psychologja indywidualna Adlera), ten nieunikniony i stale istniejący czynnik wychowawczy, może stać się punktem wyjścia niepożądanych odchyleń w rozwoju psychiki dziecięcej, błędnej postawy życiowej, odbijającej się ujemnie na całem późniejszem jego życiu.

„Ohne Autorität keine Neorose", pisze Adler, bez autorytetu niema nerwic. Możnaby z równem prawem, parafrazując to zdanie, powiedzieć: „bez autorytetu niema wychowania". Autorytet wychowawczy rodzi się z biologicznej konieczności opieki dorosłego nad dzieckiem. Jest uwarunkowany słabością, niezdolnością, nieprzystosowaniem dziecka do samodzielnego bytu, i długim okresem rozwojowym, prowadzącym do całkowitego usamodzielnienia.

Tę przyrodzoną, zależność dziecka od opieki dorosłych potęguje jeszcze cywilizacja materjalna i kultura duchowa.

Na mocy tych naturalnych czynników dziecko żyje długi okres czasu w otoczeniu autorytetów i w zależności od nich.

Takiemi autorytetami są dla dziecka przedewszyzstkiem rodzice. We wczesnem dzieciństwie, w wyobrażeniu, odczuciu dziecka, obdarzeni są oni nieograniczoną potęgą; czynić bowiem mogą zadość wszystkim potrzebom i zachceniom dziecka.

Funkcje społeczne dorosłych (praca zarobkowa ojca, praca domowa matki) i związane z niemi prawa w obrębie rodziny i domowników, potęgują w wyobrażeniu, odczuwaniu dziecka, autorytet rodzicielski. Oto są nieuniknione, naturalne przyczyny istnienia autorytetu w wychowaniu. Kiedy i jak, ten naturalny czynnik wychowania, staje się czynnikiem szkodliwym? żeby odpowiedzieć sobie na to pytanie, wniknąć musimy głębiej w psychikę dziecięcą i jej rozwój.

Stwierdzamy wzrost, rozwój dziecka i stopniowe jego uniezależnianie się od otoczenia. Dokonywa się ten proces na mocy zmian organicznych i psychicznych zachodzących w dziecku i dokonywanych przez dziecko.

---

*) p. artyk. „Świat dzieci i świat dorosłych" Rodzina i Dziecko Nr. 3.

Samorzutnie uczy się dziecko chodzić, mówić; samorzutnie uczy się całego, niezliczonego szeregu czynności. Samorzutnie podejmuje wciąż nowe wysiłki ku zdobyciu sprawności dorosłych.

Twórcza praca organiczno-psychiczna, odbywa się w dziecku, a celem jej — zrównoważenie wrodzonego poczucia niemocy. Ten, nieświadomy dla dziecka cel dążeń własnych, w pomyślnych warunkach wychowawczych prowadzi do usprawnienia dziecka, przygotowania do życia i współżycia. Dla pomyślnego przebiegu tego samorzutnego procesu samowychowania, będącego podłożem wychowania przez dorosłych, potrzebne są dziecku: ufność we własne siły, zdolność zniesienia niejednej porażki, ponawianie wysiłków.

Warunkiem koniecznym dla tego jest niezbyt nasilone, nie nadmierne poczucie niemocy własnej. Wszystko, co potęgować będzie nieświadome poczucie niemocy dziecka, zagraża wypaczeniem jego rozwoju. Tu tkwi niebezpieczeństwo autorytetu i autorytetów. Niewspółmierność dziecka z dorosłymi, zależność od nich, jest jednym z ważkich momentów jego poczucia niemocy.

Dorośli przez swe ustosunkowanie się do dziecka mogą ten moment nasilać. Rozmaite, krańcowo różne sposoby bycia dorosłych w stosunku do dziecka mogą tego dokonać. Można pozbawić dziecko wiary, ufności we własne siły przez nasilanie jego zależności od dorosłych, przecenianie i podkreślanie jego słabości. Ma to miejsce przy rozpieszczaniu dziecka. Droga, jaką wówczas obierze dziecko dla zrównoważenia swego samopoczucia, nie będzie usprawnianiem siebie. Celem dziecka stanie się podporządkowanie sobie dorosłych, szukanie oparcia poza sobą, zmuszenie ich do służenia sobie.

Ćwiczyć i utrwalać będzie dziecko te właściwości, które pozwalają mu dominować nad dorosłymi, skupiać ich uwagę na sobie. Dziecko równoważy w ten sposób swe samopoczucie, zyskuje pozorne poczucie mocy, lecz staje się źle przystosowanem do życia, co ujawni się prędzej lub później.

Nadmierne podkreślanie, przecenianie autorytetu dorosłych, nadmierny ciężar tego autorytetu ,hamujący swobodę dziecka, może pchnąć je w kierunku równoważenia swego samopoczucia przez przeciwstawianie się autorytetom, walką z niemi.

Na tej drodze uzyskuje dziecko pozorne poczucie mocy własnej, lecz wypacza swój rozwój.

Ten pobieżny zarys oddziaływań autorytetu czyni zrozumiałym i prawdziwym paradoks Adlera, o nierozłącznym związku uczuć z autorytetem. Niebezpieczeństwa autorytetu, naszkicowane powyżej, nazwać można bezpośredniemi. Autorytet kryje w sobie i niebezpieczeństwa pośrednie.

Niezdolność dziecka do abstrakcyjnego myślenia, ujmowanie przezeń w konkretnym obrazie, uosabianie celu swych dążeń nieświadomych, każe mu szukać wzorów i znajdywać nieświadome dlań ideały w osobach dorosłych najbliższego otoczenia, imponujących mu z tych lub innych powodów.

Tak skonkretyzowany, idealny cel dążeń, dzięki tym lub innym właściwościom dziecka, może być dlań istotnie nieosiągalny, lub takim mu się wydawać.

Ta niewspółmierność celu dążeń z siłami dziecka, istotna lub pozorna, może pozbawiać dziecko otuchy życiowej, wypaczać jego rozwój. Imponujący dziecku dorosły, stający się dlań celem dążeń nieświadomych, może mieć wady charakteru, złe, z punktu widzenia życia i współżycia. Wszystko to może być przejęte przez dziecko, ćwiczone i utrwalane.

Znane jest powszechnie naśladowanie dorosłych przez dzieci; znane jest działanie i wielka doniosłość wychowawcza przykładu.

W tem konkretyzowaniu przez dziecko celu swych dążeń nieświadomych tkwią te czynniki, które nazwać można pośredniem niebezpieczeństwem autorytetów.

W świetle powyższych rozważań sprawa prawidłowego ukształtowania autorytetu w wychowaniu rodzinnem nabiera szczególnej doniosłości. Uznać ją należy za jedno z najtrudniejszych i najważniejszych zagadnień wychowawczych.

Istniejąca między dzieckiem a dorosłymi niewspółmierność, winna być jak najbardziej zcieniowana. Władza dorosłych nad dzieckiem i jego zależność od nich winna być sprowadzona do niezbędnego minimum, a złagodzona głęboką życzliwością, przywiązaniem, szacunkiem dla rozwoju człowieka.

Hanna Koryzna

MATKA SPOŁECZNICA

Do pracy społecznej biorą się ludzie, którzy mają w tym kierunku specjalne zdolności albo specjalne zamiłowanie. Rzadko kiedy bywa inaczej. Ma to do siebie, iż, gdy raz wejdzie w tryb życia jednostki, staje się bakcylem, który przetrwa wszystko i rozwija się coraz bardziej. W stosunkowo nielicznych wypadkach bywa inaczej. Niekiedy wbrew woli zainteresowanej jednostki okoliczności zewnętrzne nie pozwalają jej wyzwolić się z przyjętych kiedyś na siebie dobrowolnie obowiązków. Co więcej, jedne obowiązki pociągają

za sobą inne. Ktoś, jasno zdający sobie sprawę z konieczności, aby dla dobra ogółu dana praca została wykonana możliwie najprędzej i oczywiście bezpłatnie, podejmuje się tej pracy, gdy innych chętnych do niej niema. Często bierze ją nawet wtedy, kiedy ma i swoich własnych obowiązków nadmiar i obowiązków społecznych drugie tyle. W rezultacie dochodzimy do absurdu: olbrzymia większość społeczeństwa nie daje z siebie nic dla dobra ogółu, a cała konieczna praca społeczna opiera się na barkach nielicznych przepracowanych jednostek. Dzieje się to ze szkodą dla samej pracy społecznej i oczywiście ze szkodą dla „społeczników". Jakkolwiek teoretycznie niema ludzi „niezastąpionych", bardzo często, gdy siły przestają dopisywać tej ofiarnej jednostce, cała praca społeczna w danej dziedzinie upada, gdyż trudno o równie ofiarnych następców.

Niekiedy praca społeczna bywa dla człowieka najlepszą cząstką w życiu. Ponieważ doskonała praca jest zawsze twórcza, zatem budzi zamiłowanie pomimo wszelkich trosk i niepowodzeń, jakich przysparza. Przykrości te są nieodłączne od samej pracy, gdyż nigdy stosunki ludzkie nie układają się zupełnie prosto i mile. Wynikają także z zaniedbań, jakie koniecznie powodują w codziennych obowiązkach danej przepracowanej jednostki. Jeżeli taką społecznicą, biorącą na siebie nadmiar pracy dla ogółu, jest matka rodziny — komplikacyj takich jest więcej. Wszyscy znamy takie przykłady. Spóźniony obiad, niedokarmione dzieci, obrażony i niezadowolony mąż, obszarpane i nienaprawione w porę ubrania, smutne rezultaty szkolne dzieci, których nikt przy odrabianiu lekcyj nie pilnuje. Matka zaś — wiecznie śpiesząca się na jakieś zebranie, zmęczona i zdenerwowana.

Czy więc wogóle możliwa jest i wskazana praca społeczna matki rodziny? Przecież — jak to głosi opinja tejże rodziny — wychowanie własnych dzieci jest też pracą społeczną. Poco zaniedbywać najbliższych na rzecz obcych?

Oczywiście, że lekceważenie zdrowia i wychowania własnych dzieci i poświęcanie sprawom ogółu większej ilości czasu, niż to jest w danych warunkach możliwe, jest bezwzględnie karygodne i niedopuszczalne. Jednak oddanie się bez reszty tylko swojemu kręgowi rodzinnemu pociąga za sobą poważne niebezpieczeństwo i dla samej rodziny i dla matki.

Jeżeli matka od świtu do ciemnej nocy stale jest zajęta tylko pracą domową i wychowawczą, rodzina przyzwyczaja się w niej widzieć poprostu siłę roboczą, której obowiązkiem jedynym i bezpośrednim jest obsługiwanie najbliższych. Dorastające dzieci nie zdają sobie zwykle sprawy, jak wiele pracuje taka najbardziej ofiarna matka i bez skrupułu zabierają jej coraz więcej czasu. W bardzo nawet ko-

chającej się rodzinie zawsze ważniejsza w takich warunkach będzie przyjemność wszystkich, tylko nie matki.

Olbrzymia większość kobiet od dzieciństwa niemal do śmierci zajęta jest wyłącznie sprzątaniem, gotowaniem, szyciem, praniem, opieką nad małemi dziećmi — najpierw nad rodzeństwem, potem nad własnemi, wreszcie nad wnukami. A przecież kobieta ma być nietylko karmicielką i pracownicą domową, ale także wychowawczynią. Wychowanie w rodzinie trwa nietylko przez okres wczesnego dzieciństwa, ale powinno się ciągnąć aż do chwili osiągnięcia pełnej samodzielności dziecka. Czy matka, całkowicie pochłonięta tylko pracą domową, może być taką odpowiedzialną wychowawczynią? Napewno nie. Zatem w całkowitem odosobnieniu się matki od życia społeczeństwa kryje się także poważne niebezpieczeństwo dla rodziny.

Egoizm jednostki jest prawdopodobnie mniejszem złem, niż egoizm grupy społecznej, jaką jest rodzina. Dawno już życie wykazało absurd starodawnego wierszyka: „Czyń każdy w swojem kółku, co każe duch Boży, a całość sama się złoży“. Samo z siebie nic się nigdy nie złoży. Zatem obowiązkiem wychowawców rodzinnych, a przedewszystkiem matki, jest współdziałanie, aby dany krąg rodzinny stanowił zwartą cząstkę społeczeństwa a nie był obrazem izolowanej grupy na bezludnej wyspie.

I tu właśnie praca społeczna matki, choćby w najmniejszym zakresie, ułatwi jej zrozumienie powyższego. Zapewne, że przykro jest każdej kochającej matce, jeśli musi odmówić rodzonemu dziecku jakiejś przyjemności, jednak staje się to mniejszą tragedją, gdy ta sama matka dzięki swej pracy społecznej i obcowaniu z szerszym kręgiem ludzi orjentuje się i sprawiedliwie ocenia warunki egzystencji w społeczeństwie, inne od jej własnych.

Jest jeszcze jeden bardzo ważny czynnik, przemawiający za koniecznością pracy społecznej matki rodziny. Trzeba przygotować sobie na przyszłość, gdy dzieci już się usamodzielnią, pewien zakres zainteresowań, które zdołają życie wypełnić. Bardzo krótkowzroczne są matki, którym się wydaje, iż w przyszłości po przepracowanem życiu na usługach swych najbliższych znajduje się i dla nich kącik w nowych rodzinach ich dzieci. Najbardziej kochana matka dozna zapewne i troskliwej opieki i wiele serca przy przyszłem ognisku domowem swego dziecka, ale nie powinna mieć pretensji, jeśli udział jej w życiu tego dziecka ograniczy się do minimum. Zapewne tak liczne tragedje różnych „najlepszych“ teściowych tu właśnie mają swe źródło. Nie można oddać wyłącznie własnym dzieciom najczynniejszych lat swego życia, abdykując całkowicie ze swego „ja“. Dzieci idą własną drogą. Więź domu rodzinnego jest bardzo silna, ale, jeśli ma zapew-

nić w przyszłości wzajemne zrozumienie się i spójnię duchową, musi odpowiadać pewnym warunkom. Jednym z takich warunków jest dbałość rodziców, aby nie dopuścić do wytworzenia się zbyt wielkiej przepaści pomiędzy dojrzałem i młodem, rosnącem pokoleniem. Dlatego nie można żyć tylko okruchami, które dzieci ze swego życia osobistego udzielają rodzicom, lecz starać się o wytworzenie wspólnych zainteresowań. Jednem z nich może być także wspólne zainteresowanie się sprawami ogółu. Specjalnie „zapracowanym w domu" matkom polecam to ku uwadze. Jeśli taka spójnia duchowa nie wytworzy się w rodzinie, gdy rola matki jako karmicielki i pracownicy domowej stanie się zbędna, czeka ją wytrącenie poza nawias życia jej dzieci. Takie już jest życie. Emerytura moralna jest stokroć przykrzejsza od materjalnej. A tylko w bardzo wyjątkowych wypadkach matka rodziny potrafi zachować swe stanowisko jako matka rodu.

Jest wiele osób, które „nienawidzą" pracy społecznej. Zapewne nigdy jej nie próbowały. Dziedzina ta jest tak rozległa, że doprawdy dla każdych zainteresowań odpowiednie pole się znajdzie. Tak wiele trzeba rąk do pracy, iż nawet najbardziej nienawykłe i nieprzygotowane jednostki do niej się przydadzą. Praca społeczna — to nietylko opieka nad nędzą wyjątkową i kalekami. To przedewszystkiem praca dla innych, która przecież może się łączyć nawet z pracą dla naszych najbliższych. W patronatach szkolnych np. pracujemy również i dla naszych dzieci, a przytem poznajemy środowisko, w jakiem te nasze dzieci swą pierwszą młodość spędzają. Możemy tu wyciągać odpowiednie wnioski i spostrzeżenia, może ocalimy nasze dziecko od złej przyjaźni, która zaciążyłaby nad całem jego życiem.

Społeczna praca matki w środowisku niepozostającem w bezpośrednim związku z jej rodziną czy domem — to pośrednie zainteresowanie dziecka życiem społeczeństwa. To budzenie głębokiego szacunku dla matki, że jest i umie być czynnym członkiem społeczeństwa To w przyszłości większe porozumienie duchowe matki z własnemi dziećmi.

Zatem w miarę sił i możności pewną część naszego rozporządzalnego czasu pożytecznie jest oddać pracy społecznej. Gdy dzieci wyjdą z niemowlęctwa każda matka rodziny powinna się zająć jeszcze czemś więcej poza pracą domową, stosunkami towarzyskiemi i pielęgnowaniem przekwitającej urody. Dojrzeje wówczas duchowo, rozszerzy swe horyzonty myślowe i stanie się naprawdę rozumną przewodniczką swych dzieci.

St. Kuszelewska-Rayska

KULTURA DNIA POWSZEDNIEGO W ŻYCIU MŁODZIEŻY

(Pogadanka, wygłoszona na zebraniu rodziców w Gimnazjum im. Słowackiego w Warszawie)

Nie będę bawiła się tutaj w górnolotne definicje i rozważania.

Chodzi mi o kulturę d n i a p o w s z e d n i e g o w życiu uczenicy, nie zajmę się tu bowiem kulturą duchową, ani umysłową, bo temat to byłby zbyt szeroki — zastanowię się tylko nad najpowszedniejszemi, codziennemi i pospolitemi czynnościami dziewczynki i dziewczyny — nad jej wyglądem, ubraniem, zachowaniem, porządkiem, to jest tem, co zwykle uważa się za rzeczy, o których mówić niewarto. Czy nie błysną nam jednak spośród tych codziennych drobiazgów, dalekie i głębokie perspektywy na kulturę duchową człowieka a nawet na kulturę narodu — zobaczymy.

Rzućmy okiem na szczegóły życia dziewczynek . Stoję na dole, przy wejściu do szatni i obserwuję uczenice po dzwonku, kończącym ostatnią lekcję. Wysypują się z klas. Wyglądają — nieomal bez wyjątku — bardzo brzydko. Pończochy obwisłe, fartuch włożony krzywo, kołnierzyk nieświeży, ręce brudne, włosy — ach, włosy! To pretensjonalne, nastroszone czuby nieuczesanych koków, loków i fioków. Dziewczynki znikają w szatni; po chwili wychodzą — jakie odmienione! Przygładzone, przypudrowane, elegancko zapięte — jednem słowem: „gotowe do wyjścia". Co to jest? Brak kultury. Co z tego wyniknie? To, co tak dosadnie charakteryzuje większość Polek, a zwłaszcza warszawianek. Kult ulicy, pokazania się. Posponowanie domu.

Ulica! Magiczny fetysz warszawianki! W domu, dla siebie, dla bliskich — istna wiedźma. Niedomyta, nieubrana, otoczona nieporządkiem i zaniedbaniem. Na ulicy — czarodziejka — ani poznać. Sądząc po publiczności na ulicy i w lepszych cukierniach — jesteśmy bogaci i wytworni; sądząc zaś po mieszkaniach i kamienicach, po wyglądzie chodników, jezdni i wnętrz tramwajowych — jesteśmy nędzarze i niechluje. Gdzie jest prawda? Prawda leży w tem, że stawiamy fałszywy akcent na wartości życia. Lubimy p o k a z a ć s i ę — a nie b y ć. Pamiętam spotykaną swego czasu na ulicy damę. Piękność jej i elegancja zwracały ogólną uwagę. Kiedyś, przy okazji roboty jakiejś skromnej bluzki zadzwoniłam do drzwi taniutkiej krawcowej na Powiślu. Otworzyła mi drzwi brudna i brzydka młoda kobieta w rozchlapanych pantoflach i wstrętnym szlafroku. Po dłuższej

chwili z trudem poznałam w krawcowej — tę piękną damę, którą widywałam na ulicy. Zdjęcie paradnego stroju i zmycia szminki wydobyło jej wygląd prawdziwy. Nie mam nic przeciwko temu, żeby nasze córki zostały krawcowemi, o ile będą pracowały w tym fachu uczciwie i umiejętnie . Wolę dobrą krawcowę, niż kiepską doktorkę filozofji. Ale stanowczo protestuję, żeby — w jakimkolwiek fachu, na jakiembądź stanowisku społecznem, były wiedźmą w domu a czarodziejką na ulicy. Powiedzą panie, że przesadzam? Że niema nic złego w tem, że dziewczynka uporządkuje strój, wychodząc ze szkoły lub z domu? Niewątpliwie. Ale jest d u ż o złego w tem, że go nie porządkuje d l a s z k o ł y i d l a d o m u, a t y l k o dla ulicy. Poobserwujmy nasze dzieci. Wydaje mi się, że w 9-ciu na 10 znajdzie się zarodek tej wady. Wada ta, nietępiona w młodości, rozrośnięta swobodnie i pomnożona przez miljony Polek nadaje już wyraźny charakter kulturze całego narodu. Charakter życia na pokaz: życia dla t. zw. „reprezentacji“ — zabójcze słowo, które wypaliłabym gorącem żelazem z polskiego obyczaju i polskiej mowy.

Jest jeszcze inna odmiana kobiety czy młodej dziewczyny, w której umyśle kultura dnia powszedniego rozwinęła się nieharmonijnie, krzywa jednostronnie. Kobiety te nazywam: „różami na śmietniku“ Są zawsze eleganckie, czyściutkie i wykwintne. Zarówno w domu, jak na ulicy .Zarówno dla siebie, jak dla obcych oczu. Ale zato — ich mieszkanie! Boże się pożal! Niewspółmiernie ubogie do bogatego stroju, niewspółmiernie zaniedbane i brudne w stosunku do swojej wymuskanej pani.

Pamiątam ubogą dziewczynkę, której rodzina mieszkała w ciasnej izdebce i jadała chyba tylko kapustę. Dziewczynka, na koleżeńskim wieczorku — mając lat 14, wystąpiła zaondulowana ,wymanicurowana i w długiej krynolince z błękitnej tafty. Biedna róża na śmietniku! Jakże fałszywie uczona wartości życia! Dziecko biedne — ale matka warta batów. Drugi wypadek: rodzice składają do szkół podanie o obniżenie składki Koła Przyj. z 4 zł. na 3 zł. miesięcznie, a córka ma pieniądze na puder i na lakier do paznokci! Tu już brak kultury graniczy z brakiem uczciwości. A grzech wychowawcy dosłownie woła o pomstę do nieba. Ale gorsze i stokroć winniejsze są bogate róże na śmietniku. Ubóstwo usprawiedliwia wiele. Nawet czasem chęć matki aby przestroić dziecko i pokazać, że ono niegorsze od zamożnych koleżanek. Natomiast nic nie wolno wybaczyć bogactwu. Proszę zobaczyć i policzyć, ile modnych futer na ulicy Warszawy! A proszę spróbować poszukać pokoju do wynajęcia i obejść ze 20 lub 50 mieszkań warszawskich! Ile z nich będzie odpowiadało elementarnym wymaganiom czystości i ładu? Moża dwa. A schody naszych kamienic! A brud naszych ulic! A „ustronne zakątki“ naszych parków,

pełne papierów i śmieci! A potworne wnętrza tramwajów, zwłaszcza dla palących, gdzie obok pustej popielniczki leży 200 opałków na podłodze. Podobno w dzielnicy Alei Ujazd. tylko 20% łazienek używanych jest na łazienki. Reszta — na skład kartofli i gratów. A toalety naszych wagonów? Ale poco szukać ubikacji! Wystarczy obejrzeć palarnię w Teatrze Narodowym. Czarne od dymu ściany, lepkie od brudu drzwi i dwie obrzydliwe małe spluwaczki na setki papierosów.

A proszę kiedy, wychodząc z Teatru Narodowego spojrzeć, jak odrapane i obite są ściany, jak niechlujna i pełna gratów jest antresola, którą widać nad schodami. Zdawałoby się — wstyd. Ale komu? My tego nie widzimy. Nie obgadujemy, nie protestujemy. Ale niechby, broń Boże, pojawiła się na widowni pani w sukni z długim stanem, czyli oczywiście w sukni zprzed kilku lat — no! Wszyscybyśmy ją zauważyli i wzięli na języki. Tymczasem kulturę narodu kompromitują brudne schody stołecznego teatru i brudne toalety w urzędach, a bynajmniej nic jej nie szkodzi niemodna suknia pani. Oto nasz kulawy, nieharmonijny rozrost kultury dnia powszedniego. Mojem zdaniem — propagowany on jest przez nas, kobiety. I to kobiety przedewszystkiem Warszawy, a potem z b. Kongresówki i z Kresów Wschodnich. W Wielkopolsce, na Pomorzu i w Małopolsce kultura miasta, ulicy i mieszkania stoi znacznie wyżej, niż kultura stroju. A małe miasteczka b. Kongresówki! Tu już słowo staje się bezsilne. Brzydota i brud domów i ulic świecą tam tryumfy, zaiste, znakomite! Zato w sobotę, lub w niedzielę, wysypuje się z tych potwornych lepianek i komórek wcale elegancki tłum i probuje spacerować dumnie po kocich łbach i pomiędzy kałużami. I może jedna kobieta na sto pomyśli sobie: „ach, należałoby namówić radę miejską, żeby tę ulicę wysadzono drzewkami!“ Natomiast jakbym widziała myśli w 99-ciu głowach: „Ależ ta Iksińska ma szykowny kapelusz! Co jabym dała za taki sam!!“ A proszę zobaczyć miasteczka niemieckie, szwajcarskie, chorwackie, styryjskie, karynckie. Szaro, skromnie ubrany tłum kobiet, przeważnie bez kapeluszy, ale co za domki! Co za ogródki! Jakie szyby! Jakie firanki! To samo zresztą jest u nas w Wejherowie, Kartuzach, Rawiczu — miasteczkach, które były pod wpływem niemieckiej kultury, ceniącej kulturę dnia powszedniego, a nie „reprezentację“.

Dlaczego mówię to a propos uczenic? Bo one odziedziczą nasze wady. Bo one mają to już we krwi. Jeżeli nie będziemy z tem walczyć — nigdy nie podniesiemy wyglądu Polski. Zwróćmy uwagę, jak wygląda pokój, biureczko, szuflada i kajet naszych córek. Jak wygląda klasa po wyjściu uczenic. Czy pozbierane śmiecie i uporządkowany pulpit, czy tylko prędzej, prędzej do lustra?

Wiem, że wszystkim jest teraz bardzo ciężko. Wiem, że nieraz uczenica niema własnego kąta. Wtedy, istotnie, nie odpowiada za siebie. Ale jeśli ma choćby najdrobniejszą własność — zwróćmy uwagę, jak ją utrzymuje. Im ciężej z budżetem domowym, tem bardziej cenny jest ład i porządek, tem bardziej godne tępienia zamiłowanie do strojów. Niech mi wolno będzie wyrazić zdanie, że szkoła jest tu również zbyt łagodna. Dzieci nie mogą tak niszczyć ścian, żeby po 2-ch latach konieczny był remont generalny. To przecież tysiące złotych, które mogłyby przydać się na ważniejsze inwestycje. Ale czy kształcimy w uczenicach poczucie odpowiedzialności za dobro narodowe? Szacunek do jasnych ścian, które są p a ń s t w o w e i dlatego nie mogą służyć za wycieraczkę dla tłustych rąk. Albo i te ręce! Czerwone paznokcie u brudnych palców. Jeśli tych objawów nie będziemy tępić w domu i w szkole, surowo, bezwzględnie — kultura nigdy nie wyrośnie z obecnych śmietników i z powtykanych w te śmietniki bibułowych róż.

Do braku kultury w życiu uczenicy zaliczę tu jeszcze 2 objawy: odpinanie tarcz po wyjściu ze szkoły i chodzenie do kin... w kapeluszu mamusi. Jedno jest nagminne, drugie rzadkie, ale niestety, też autentyczne. Jedno dowodzi braku szacunku dla tego symbolu państwowości, jakim jest mundur szkoły. Szacunku tego — nie umiała wpoić matka. A przecież każda z nas, matek, pamięta jeszcze te czasy, kiedy o polską szkołę walczyło się, jak o najwyższe dobro.

Drugi wypadek — ów z kinem — jest znacznie gorszy. Dowodzi obojętności na rzetelność i uczciwość: dziecko bierze to jako dobry kawał — matka lub ojciec popierają czyn głęboko niemoralny, graniczący ze zbrodnią wychowawczą. Ale oba te wypadki, to właśnie w y p a d k i — to zdarzenia sporadyczne. Natomiast rzeczy, pozornie drobne, które podkreśliłam przedtem, owo niechlujstwo dziewczynek, niedbałość o wygląd domu i szkoły — przy nadmiernem dbaniu o stroje — to wady nagminne, codzienne, pospolite i mało dostrzegane. Sumując się jednakże i rozrastając, stwarzają szczególny charakter kultury polskiej, hodującej róże na śmietniku i chorej na trujące urojenie „reprezentacji".

ARTYKUŁY DYSKUSYJNE

Do artykułu p. T. Męczkowskiej „Współpraca domu ze szkołą" w Nr. 3 „Rodziny i Dziecka"

Bardzo słusznie, że na łamach pisma rodzicielskiego omawiana jest sprawa współpracy domu i szkoły i że jest omawiana przez pedagogów tej miary i o tak bogatem doświadczeniu, co Szanowna autorka. Ceniąc bardzo poglądy, wyrażone w powyższym artykule, pozwolę sobie wyrazić mój rodzicielski punkt widzenia na te sprawy.

Otóż Sz. autorka uważa, że podstawą dobrej współpracy między domem i szkołą jest odpowiedni wybór szkoły dla dziecka, t. zn. aby odpowiadała nam „swą strukturą naukowo-wychowawczą i poziomem moralnym" i aby „szkoła dopuszczając rodziców do bliższej ze sobą współpracy, czyniła rozumny wybór" między nimi.

Zupełnie słusznie. Tylko praktycznie niezawsze to jest osiągalne. Wybrać szkołę o odpowiedniem nastawieniu ideologicznem, odpowiadającą atmosferze wychowawczej naszego domu jest sprawą kardynalnej wagi. Ale cóż na to powiedzą tysiące rodzin, mieszkańcy małych miast, gdzie niema wyboru, bo jest jedna szkoła albo tylko jedna szkoła z językiem wykładowym polskim (w innych ukraiński, niemiecki lub żydowski).

Z czego mają wybierać? Poza tem i tam, gdzie jest szkół więcej, wybieramy — przedewszystkiem ze względów finansowych — szkołę państwową, a ta ma bardziej jednolity charakter i ideologję, jedną i tę samą. Tylko osobowość dyrektora może każdej z nich nadawać charakter bardziej indywidualny. Wybierając szkołę prywatną trudno jest wybrać taką, aby pod każdym względem nam odpowiadała: i ideologją i poziomem nauki i higjeną i urządzeniem gmachu, a wreszcie przy obecnej rozbudowie wielkich miast ważny jest punkt, aby dziecko nie traciło zbyt dużo czasu na przejazdy. I jeszcze niestety jakże często musimy wybierać tę szkołę, która jest w stanie uczynić nam jaknajwiększe ustępstwo w opłacie wpisu.

Trudno doprawdy rodzicom dzisiaj szkoły wybierać.

Odwrotna strona, aby szkoła wybierała sobie odpowiednich rodziców do współpracy jest równie słusznym i zasadniczym warunkiem do dobrej współpracy. Niestety, życie i tu stwarza trudności. Nie tak znowu duży zastęp ochotników z pośród rzeszy rodzicielskiej staje corocznie do tej pracy. Szkoła nietylko nie może dokonywać specjalnej selekcji, ale chętnie przyjmuje wszystkich, którzy się zgłaszają (oczywiście nie mówię o kandydatach zupełnie nie nadających się do pracy w szkole — zresztą ci prędzej czy później sami odpadną). Najważniejszem jest umieć wyznaczyć każdemu właściwe stanowisko, odpowiednie do jego poziomu umysłowego, zainteresowań, zdolności organizacyjnych, zmysłu administracyjnego. Te przydziały nieraz stanowią rzeczywistą trudność, gdyż nierzadko ma się do czynienia z elementem słabo wyrobionym społecznie, niewystarczająco orjentującym się we własnych zdolnościach i możliwościach. Tu właśnie nieocenione usługi oddaje talent „wyczuwania", jeżeli nim jest obdarzony dyrektor szkoły, wychowawca czy doświadczeni w tej pracy na terenie szkoły rodzice...

Ogół rodziców jest dość obojętny na udział swój w poczynaniach szkoły, wiele osób nie ma czasu lub nie czuje ani powołania ani zainteresowania. Duży odsetek rodziców tak chętnie ufa nietylko dydaktycznym kwalifikacjom

szkoły, ale i wychowawczym, że woli pracę nad swojem dzieckiem całkowicie pozostawić szkole, nie mieszając się do niczego.

Pozostaje jeszcze pewna część rodziców, których zraża, pomimo najlepszej woli, traktowanie ich w szkole jako balastu. Przeciążenie nauczycielstwa powoduje niekiedy rozdrażnienie, które odbija się w niedość uprzejmem traktowaniu rodziców.

Autorka „chciałaby widzieć w szkole nietylko te utarte formy współpracy, które polegają na organizowaniu przez rodziców pomocy materjalnej, wydawania śniadań, urządzenia kolonij i t. p.” Rodzice tworzą patronaty klasowe, koła opieki nad młodzieżą, budują osiedla, ale chodzi nie o taką pomoc dla szkoły, lecz o „pomoc i s t o t n ą, o wiele głębszą, którą rozumni rodzice mogą i powinni okazywać kierownictwu i radzie pedagogicznej”.

Pani Męczkowska widzi dwa momenty zasadnicze, nadające się do takiej istotnej współpracy: udział rodziców w poczynaniach szkoły, które mają na celu poznanie dziecka i dobre zorganizowanie pracy domowej ucznia.

Jeżeli chodzi o moment pierwszy — wspólny wysiłek domu i szkoły w poznaniu dziecka — dom i szkoła mogą sobie wiele pomóc. Nie zgadzam się jednak, aby tu dom jedynie miał być pomocą szkole przez informowanie jej o charakterze i usposobieniu ucznia; również i szkoła i wcale nie w mniejszym stopniu, może pomóc rodzicom w poznaniu swojego dziecka.

Bo dopiero w życiu zbiorowem, wśród rówieśników i ludzi obcych — dzieci nasze wykazują nieraz właściwości, o które nigdybyśmy ich nie podejrzewali, znając je w domu rodzicielskim. Moment poznania dziecka przez wspólną pracę domu i szkoły jest rzeczywiście podstawowym w dziedzinie wychowania. I doprawdy dziwne było, że kiedy przed kilku laty wprowadzono w szkole polskiej karty indywidualne, na których nauczyciele mieli wpisywać swoje obserwacje o dziecku, aby mieć stopniowo coraz dokładniejszy obraz jego osobowości, zapomniano o rodzicach jako o quantité négligeable. Wogóle istnienie tych kart było dla rodziców zupełną tajemnicą. Dzisiejsze arkusze obserwacyjne podobno już dopuszczają udział rodziców i mają rubrykę informacyj rodzicielskich o ich dziecku.

Głębokie znaczenie ma to, że autorka uważa za konieczne dla poznania dziecka poznanie środowiska, w jakiem dziecko nasze pracuje, bawi się i kształtuje swój światopogląd. I tu właśnie nieoceniona jest praca rodziców w patronatach klasowych, obecność ich podczas śniadań, na zabawach, na wycieczkach i t. d.

Właśnie ta praca, nie uważana przez autorkę za istotną, a tylko za pomoc szkole, jest tym fundamentem, na którym się rozbudowuje rzeczywiste poznanie dziecka. Rodzice mają okazję poznać i „cudze” dziecko, a wtedy dopiero nauczą się poznać „swoje”. Rodzicom, aby współdziałali ze szkołą, taka znajomość jest niezbędna, bo wielu z nas brak nietylko wiedzy pedagogicznej. Przy dzisiejszych popularnych wydawnictwach, przy wysiłkach organizacyj rodzicielskich i dyrekcyj szkół, aby „oświecać” rodziców w dziedzinie wiedzy o dziecku, wykształcenie psychologiczno-pedagogiczne napewno będzie się stopniowo szerzyło. Ważniejszym problemem jest brak uspołecznienia szerokiego ogółu rodziców, które może się dokonać tylko bardzo powoli. A dopiero wtedy, kiedy rodzice zrozumieją doniosłość ich troski o wszystkie dzieci, na początek w klasie, potem w całej szkole, wtedy dopiero będzie przygotowana podbudowa do prawdziwej współpracy domu i szkoły.

Dzisiaj, kiedy się wyczuwa nieśmiało wprawdzie wypowiadaną przez rodziców, ale dość głęboko zdaje się przeżywaną walkę domu ze szkołą o su-

premację wpływów na dziecko — moment tej doskonałej współpracy jest jeszcze dość daleki. Tak jak rodzice nie doceniają wpływu klasy na ich dziecko, nauczyciele nie doceniają wpływu domów rodzicielskich na atmosferę szkolną.

Jeżeli chodzi o drugi moment istotnej współpracy — jak chce autorka — o dobre zorganizowanie przez rodziców pracy domowej ucznia, to obecnie nawet w domach, gdzie rodzice wnikają dość starannie w te sprawy, napotykają pewne trudności przy nowych programach. Szkoła za mało wtajemnicza rodziców w różnicę metod uczenia się przy nowych programach. Rodzice są za mało zorjentowani. Nie chodzi przecież tylko o kurs przedmiotu, ale o zasadniczą zmianę w metodach.

We wszystkich szkołach była szeroko omawiana reforma szkolna, ale o tem, jakie zaszły zmiany w nauczaniu poszczególnych przedmiotów nie mówi się rodzicom wcale, albo bardzo niewiele. A jednak czuwając nad pracą domową dziecka, musimy być dokładnie w to wtajemniczeni. Jakżeby dobrze było, gdyby na zebrania klasowe przychodzili poszczególni wykładowcy raz do roku i każdy pouczyłby obecnych rodziców, w jaki sposób wykłada swój przedmiot, co jest podstawą programu danej klasy, na co kładzie główny nacisk. Może te informacje przeszłyby kompetencje niektórych rodziców, jednak ci z nich, którzy się naprawdę dzieckiem interesują, postaraliby się zrozumieć i zkolei innym wytłumaczyć.

Cóż, kiedy i takie żądanie byłoby niedelikatnością zapewne wobec przeciążenia nauczyciela.

I tak — jedne bolączki, jedne niedomagania społeczne, jak ogniwa w łańcuchu pociągają za sobą cały szereg innych.

Jan-czar.

W obronie rodziny

W Nr. 4-tym Rodziny i Dziecka" ukazał się artykuł p. t. „Na wywyższenie trzeba zasłużyć", w którym autorka, wypowiadając szereg gorzkich uwag pod adresem rodziców, twierdzi jednocześnie, że „rodzina na „wywyższenie" musi sobie zasłużyć, inaczej do dotychczasowej kompromitacji doda nową i przyczyniać się będzie w dalszym ciągu do potęgowania zamętu na świecie".

Przypisując rodzinie wogóle, a polskiej w szczególe, ogromną i doniosłą zasługę w rozwoju wartości duchowych społeczeństwa, nie mogę się pogodzić z wywodami autorki.

Rodzina — to rodzice i dzieci. Dopóki żyją rodzice, dziecko ma „dom" i jeżeli nawet ci rodzice są ludźmi, w których (rzecz nieuchronna) znajdą odzwierciedlenie wszelkie współczesne wady społeczne, tem niemniej dają oni dzicku ten dom — gorszy, czy lepszy, ale przedewszystkiem własny. Jak wszystko na świecie, dom ten musi mieć swe jasne i ciemne strony, albowiem żenią się i zakładają rodziny nietylko pełnowartościowe jednostki. Mają do tego prawo także i przeciętni, szarzy ludzie, trudno więc od nich żądać, by ich ognisko domowe promieniowało potężnym blaskiem, muszą one być tak samo przeciętne, jak ci, którzy je stworzyli. Lecz w tych rodzinach są dzieci, dla których ten dom, jakkolwiek przeciętny i szary, jest jednak domem kochanym i własnym. Te dzieci, które posiadają go, nie uświadamiają sobie jego wartości, lecz zapytajmy, co myśli o domu rodzinnym dziecko, które go utraciło. Niestety — odpowiedź mamy gotową, przekonywującą, lecz jakże tragiczną.

Tą odpowiedzią są powszechnie znane wypadki samobójstw wśród dzieci, spowodowanych rozejściem się rodziców, a więc rozbiciem domu rodzinnego.

Mówimy o rodzicach, pląsających na dancingach, lub co wieczór zgrywających się w brydża. To prawda — niestety — liczyć ich można na tysiące. Lecz nie ograniczajmy naszych obserwacyj do sali dancingowej, czy salonu brydżowego. Przejedźmy się arno o 8-ej natłoczonym po brzegi tramwajem. Kogóż tam widzimy? Znów rodziców i dzieci — jadą sobie razem do pracy i do szkoły. Ale ci rodzice wyglądają jakoś inaczej niż tamci na dancingu. Tu widać kobiety o zmęczonych twarzach, które wyszły wcześnie z domu, by przed rozpoczęciem swej pracy zdążyć jeszcze odprowadzić dziecko do szkoły. Tu widać ojców, młodych jeszcze, a już z twarzą napiętnowaną troską, ojców, ubranych w podniszczone płaszcze, podczas gdy jadące z nimi dzieci mają i solidne okrycia zimowe i porządne buty i ciepłe rękawice — wszystko, co potrzeba, aby dziecko było zdrowe i czuło się dobrze. Nic nam nie wiadomo o tem, czy ci ojcowie wolni są od wad, na które współczesne społeczeństwo cierpi. nie wiemy też jaka intelektualna atmosfera panuje w ich domu, czy sami czytają, czy potrafią wpłynąć na pogłębienie myśli dziecka, ale to wiemy napewno, że o swój dom i swoje dzieci **d b a j ą** i dają im w sensie moralnym i materjalnym wszelkie wartości, na jakie ich stać. I jeżeli osiągają to, że dają społeczeństwu zdrowych moralnie i fizycznie następców — to już spełniają swój wobec społeczeństwa obowiązek.

A ci, którzy mają zainteresowania kulturalne i zdają sobie sprawę z konieczności rozbudzenia ich w swych dzieciach — czy zawsze mają możność to uczynić? Niestety — oni też przeważnie nie kupują książek, bo ich na to nie stać, oni też nie czytają, bo nie mają na to czasu, oni też nie współczują z dziećmi, bo orzą do późnej nocy, aby tym dzieciom zapewnić jaki taki byt i przysposobić je do przyszłego życia. I w tem właśnie tkwi największe niebezpieczeństwo społeczne i straszliwa tragedja rodziny, gdyż ci nawet, którzy dobrze zdają sobie sprawę ze swych duchowych wobec niej obowiązków, nie mogą im sprostać wskutek niezwykle trudnych warunków życiowych. Autorka artykułu podkreśla, że mówi o „warstwach bogatych, zamożnych i jako tako zabezpieczonych materjalnie, zaliczających siebie do t. zw. inteligencji". Otóż niestety, obecnie najczęściej tak jest, że te warstwy bogate przeważnie nie są inteligencją, tylko siebie do niej zaliczają i dlatego właśnie dbać trzeba o to, aby taką rodzinę „wywyższyć", to znaczy wskazać jej ważność, jej podstawowe społeczne znaczenie, a jednocześnie uderzyć na alarm i pobudzić myśl społeczną w kierunku otoczenia opieką nietylko dziecka, lecz i rodziny, gdyż bez normalnej rodziny niema normalnego dziecka, a bez normalnego dziecka niema przyszłości dla państwa i społeczeństwa.

W artykule p. Samotyhowej jest mowa o kompromitacji rodziny i potrzebie jej rehabilitacji. W mojem przekonaniu jest inaczej. W ogólnej powodzi zła, jakie zalewa świat, byłoby cudem, żeby rodzina jedynie pozostała nietknięta i stanowiła jakąś wyspę szczęśliwości. Wraz z obniżeniem poziomu moralnego społeczeństw, musiała i ona obniżyć swój poziom, naogół jednak biorąc Polska była zawsze „krajem dobrej rodziny", świadczą o tem jej tradycje i obyczaje, polska rodzina umiala spełnić swój obowiązek i obok nieuniknionych wad, wykazywała wielkie i niezaprzeczone zalety. Dlatego właśnie czujność społeczna, w inną skierowana stronę nie uważała za potrzebne troszczyć się o ochronę rodziny: poprostu społeczeństwo nie czuło się z tej strony zagrożone. Tymczasem jednak powojenny kryzys moralny i ekonomiczny zaatakował rodzinę z całą bezwzględnością; zaczynają się kruszyć ściany tego

„własnego domu” i dlatego właśnie chcemy ten dom, ten dobry polski dom, który mimo wszystko jeszcze istnieje, wznieść wysoko, pokazać jego wartość, jego piękno, siłę, która z niego promieniuje, chcemy nawoływać do otoczenia go opieką. Tak rozumiem potrzebę „wywyższenia” rodziny, a — co za tem idzie — wywyższenia rodziców, jako tych, którzy ten dom stworzyli i utrzymują go w ciężkim trudzie, oddając mu najpiękniejsze lata swego życia i wszystkie swe siły fizyczne i moralne.

Uznaję potrzebę tępienia i zwalczania wad społecznych, gdziekolwiek je widzimy — w rodzinie czy poza nią, lecz nie mówmy, że rodzina jest skompromitowana i przyczynia się do szerzenia zamętu na świecie, gdyż wprost przeciwnie — ona to jest podstawą ładu społecznego i przez nią jedynie można odrodzić ludzkość.

Zofja Polanowska.

WSKAZÓWKI PRAKTYCZNE

Warunki pracy domowej ucznia

W czasach dzisiejszych dziewczynka, lub chłopiec wdrażane bywają do pracy od wczesnego dzieciństwa. Już w wieku 6-ciu, lub 7-miu lat, gdy zaczyna się systematyczna nauka, najczęściej z chwilą wstąpienia do szkoły, kończy się okres beztroskiego życia, a zaczynają obowiązki.

Jakiż jest cel owej pracy wymaganej od dziecka?

Najbliższym i bezpośrednim, który rzuca się w oczy, będzie to utrwalenie wiadomości nabytych w szkole, robienie postępów równocześnie ze wzrastającemi wymaganiami, wreszcie możność otrzymania promocji do klasy następnej, gdzie poziom nauczania będzie nieco wyższy. Celem dalszym, stokroć ważniejszym, choć nie tak widocznym, będzie cel wychowawczy, a mianowicie: wyrobienie w dziecku odpowiedniego stosunku do pracy i obowiązku, który decyduje o całej przyszłości życia dziecka, o jego wartości jako człowieka, bez względu na dziedzinę, w której będzie rozwijał swoją działalność: czy to jako uczeń klas starszych, czy student wyższej uczelni, czy samodzielny pracownik w obranym zawodzie, czy członek rodziny, czy wreszcie obywatel kraju. Odpowiedni stosunek do pracy, obowiązkowość, a w związku z tem opanowanie woli i wyrobienie charakteru bierze swój początek w pierwszych latach systematycznej pracy dziecka, utrwala się w wieku młodzieńczym i pozostaje na całe życie. Dlatego też należy specjalnie staranną i troskliwą opieką otoczyć pierwsze lata szkolne, stworzyć możliwie najlepsze warunki nauki.

Nad pracą w szkole czuwa grono pedagogów - specjalistów, czuwa Dyrekcja szkoły, czuwa Kuratorjum, czuwa Ministerstwo, jest ona poddana ciągłej kontroli i próbom udoskonalenia. Praca zaś domowa jest najczęściej zdana na los przypadku, a znaczenie jej naogół nie jest należycie doceniane. Potwierdziły to wyniki ankiety (na temat: „powody nieodrabiania lekcyj”), przeprowadzonej przed paru tygodniami w jednej ze szkół żeńskich w Warszawie. Ankieta była bezimienna, dała odpowiedź 200 uczennic, rekrutujących się ze wszystkich klas gimnazjalnych i z V-ej i VI-ej kl. szkoły powszechnej. Przyczyny nieprzygotowania lekcyj, podawane przez dziewczynki były następujące: brak spokojnego kąta do pracy, gwar i hałas w domu, rozmowy domowników, telefony, goście, brak czasu na przygotowanie lekcyj z powodu pomocy w domu, pilnowania młodszego rodzeństwa, korepetycyj, lekcyj dodatkowych i t. p.; dalej, zwlekanie z zabraniem się do lekcyj aż do późnego

wieczora, nieumiętność rozplanowania czasu, wszelkiego rodzaju rozrywki, jak: sporty, spacery, kino, wizyty i t. p., dostarczane w godzinach, przeznaczonych na naukę; wreszcie brak poczucia obowiązkowości ,która przejawia się wówczas, gdy dziewczynka pisze np. z pewną dumą, że pracuje okresami, które zależą od jej humoru, lub, że nie odrabia lekcyj jeżeli są łatwe i ma dużo czasu. Dla zilustrowania podanych powyżej przyczyn przytaczamy niektóre odpowiedzi in extenso.

Np.: „Nie mogę uczyć się, gdy jest kilka osób w tym samym pokoju, bo rozmowa i hałas nie pozwalają mi skupić myśli, dlatego do lekcyj mogę zabrać się dopiero po 10-ej".

„Zaczynam robić lekcje. Naraz słyszę głosy dzieci, bawiących się wokoło. Jest ładna pogoda. Czy nie lepiej iść czy na spacer, czy chociażby posiedzieć na pięknem powietrzu? I oczywiście odkładam lekcje i idę. W zimie o wiele przyjemniej jest iść na ślizgawkę, niż odrabiać lekcje. Jak mam ciekawą książkę, to wolę czytać książkę".

„Gdy mam odrabiać mało ciekawe przedmioty, a usłyszę interesującą rozmowę, to siedzę nad książką i niby uczę się dalej, a myślę jedynie o tem czemś innem".

„Siedzę przy stole i odrabiam lekcje, w tej chwili Tateczek zapala radjo, za chwilę dzwoni telefon, potem przychodzi Ciocia, dzieci, wychodzę do nich i zapominam o lekcjach. Potem jest późno, więc muszę iść spać, a lekcje są nie odrobione".

Oto kilka przykładów, opisanych przez same dzieci warunków, w jakich się uczą. Podobnych opisów możnaby przytoczyć jeszcze dużo, bardzo dużo, niestety...

Tak jest, a jak być powinno?

Przedewszystkiem, aby praca domowa stała się czynnikiem wychowawczym, a nie demoralizującym nie może być zdana na „widzi mi się" ucznia, czy domowników, nie może odbywać się kiedykolwiek i gdziekolwiek. Przeciwnie, musi być zorganizowana i mieć miejsce w takich warunkach, aby stała się wydajna i przyjemna. W tym celu należy wyrobić w dziecku pożyteczne przyzwyczajenia, które będą mu pomocne w chwilach zniechęcenia, lub lenistwa.

Jakież to są owe warunki?

Musi być określona s t a ł a p o r a n a p r a c ę. Najlepszemi na naukę po południu są godziny między 5-tą a 8-mą (dla uczniów klas starszych, którym 3 godziny nie wystarczają, możnaby oznaczyć czas między 4-tą a 9-tą, z niewielką przerwą na odpoczynek). Gdy nadejdzie oznaczona godzina, trzeba aby dziecko zabierało się do lekcyj odrazu, nie marudząc, nie wynajdując tysiące „bardzo ważnych" zajęć, któreby pozwoliły odsunąć nieprzyjemny moment rozpoczęcia odrabiania lekcyj. Psychologja poucza nas, (a zresztą każdy tu wie z własnego doświadczenia), że najtrudniej jest właśnie z a b r a ć s i ę do pracy, że stokroć łatwiejsze już jest samo jej wykonywanie. Wynika to stąd, że najwięcej energji wymaga wysiłek przełamania naszych naturalnych skłonności, lub niechęci (jak w danym wypadku dla dziecka odsuwanie się od zabawy i zabranie się do, być może, nudnej lekcji). Dlatego też, pilnując codziennie stałej godziny nauki, wyrabiamy w dziecku przyzwyczajenie, które mu pomaga przezwyciężyć samego siebie. A przyzwyczajenie, jak mówi przysłowie, staje się drugą naturą człowieka.

Dziecko powinno mieć przeznaczone s t a ł e m i e j s c e d o p r a c y. W idealnych warunkach będzie to oddzielny pokój, w gorszych — niech to

będzie oddzielny stolik, albo chociażby nawet kawałek miejsca (przy większym wspólnym stole), gdzie mogłoby, gdy przyjdzie oznaczona pora, nie krępując się innymi, rozłożyć swe książki i zeszyty.

W godzinach pracy dziecka musi panować w domu odpowiedni spokój. Nawet gdy ma ono oddzielny pokój do nauki, w innych nie powinny odbywać się w tym czasie żadne zabawy, przyjęcia gości, głośne rozmowy i śmiechy, nic takiego coby absorbowało uwagę dziecka i pobudzało chęć oderwania się od nauki. Nie zapobiegnie złemu surowy rozkaz siedzenia nad książką. Posłuszne dziecko nie wyjdzie ze swego pokoju, lecz myślą i pragnieniami będzie tam, gdzie się bawią, będzie czuło się nieszczęśliwe i upośledzone, znienawidzi naukę, nad którą musi ślęczeć, podczas gdy inni przyjemnie czas spędzają. Najlepiej jest, gdy podczas nauki dziecka w całym domu panuje atmosfera pracy, gdy wszyscy: starsi i młodsi są zajęci; wówczas wyrobi się w dziecku przekonanie, że i jego praca jest rzeczą naturalną i potrzebną.

Nie od rzeczy będzie wspomnieć tu o radjo, jednym z największych wynalazków naszych czasów, które w większości wypadków jest plagą ludzi, pracujących umysłowo. Są domy, gdzie głośnik radja funkcjonuje od rana do nocy, są ludzie, którzy twierdzą, że im to nic nie przeszkadza, że mogą słuchać audycji i jednocześnie myśleć o czem innem. Być może, że mówią to szczerze, ale nie zapominajmy, że takie rozdwojenie uwagi jest absolutnie niedopuszczalne u dzieci, które nie są jeszcze wdrożone do nauki i których myśl wszystko pociąga i odrywa od książki. Dlatego, w godzinach kiedy dzieci przygotowują lekcje, głośnik powinien być zamknięty; jeżeli ktoś ze starszych nie chce pozbawiać się przyjemności słuchania radja, niech korzysta ze słuchawek.

Innego rodzaju plagą czasów naszych jest telefon. Nie można pozwolić, a tembardziej wymagać od dziecka, aby w czasie odrabiania lekcyj wciąż biegało do aparatu na każde wezwanie dzwonka. Nawet telefony od koleżanek w sprawie lekcyj nie powinny być załatwiane w tym czasie, chyba w drodze jakiegoś rzadkiego wyjątku. Należy ustalić zwyczaj, że telefonów jak również i wizyt koleżanek dziecko nie przyjmuje w godzinach przeznaczonych na naukę. Również nie trzeba wymagać w tym czasie drobnych usług, polecać załatwić jakieś drobne sprawy, kazać pilnować młodsze rodzeństwo, które bawi się w tym pokoju i t. p. Wszystko to odwraca myśl dziecka od nauki, a szkodliwość tego wynika z psychologji uwagi. Poświęćmy tej ostatniej parę słów.

Jak już wspomnieliśmy, najtrudniejszy jest moment, gdy dziecko musi oderwać myśl od rzeczy przyjemniejszych i zwrócić ją na treść lekcji; czynność ta, zwana uwagą dowolną, wymaga opanowania siebie samego i połączona jest z dużym wysiłkiem i wydatkiem energji. Gdy dziecko skupi się na zadaniu, zrozumie o co chodzi i zainteresuje się lekcją, pojawia się wówczas, tak zwana, uwaga pochodna, nie wymagająca wysiłku, gdyż z natury swej podobną jest do tej uwagi naturalnej, która zwraca myśl na rzeczy ciekawe same przez się. Otóż chodzi o to, aby wyzyskiwać ową uwagę pochodną. Niweczymy ją, gdy często odrywamy dziecko od lekcyj, zmuszamy je wówczas do wywoływania uwagi dowolnej, która wymaga tak wielkiego trudu. Rezultat przerywanej wciąż pracy jest mały, albo żaden, a zmęczenie ogromne.

Nie wystarczy jednak zapewnić odpowiednie warunki zewnętrzne, trzeba jeszcze wniknąć w to, jak ono pracuje. Często zdarza się, bowiem, że dziecko siedzi nad książką i myśli o czem innem, lub też pod zeszy-

tami i podręcznikami ukrywa ciekawą książkę, od której oderwać się nie może. Oto co pisze jedna z dziewczynek: „Gdy po niebie to przesuwają się chmury, to znów jaśnieje słońce, myśl moja odrywa się od lekcji i marzę wpatrzona w okno. Czasem pociąga mnie ciekawa książka, a potem z głową pełną wrażeń nie mogę skupić myśli". Należy więc czuwać nad sposobem uczenia się dziecka, dopóki nie wdroży się dostatecznie do pracy i nie wyrobi sobie pożytecznych przyzwyczajeń. Dobrze gdy matka (lub ktoś ze starszych) jest w pokoju podczas odrabiania lekcyj i choć zajęta własną pracą obserwuje dyskretnie dziecko. Sama jej obecność wykluczy pokusę czytania ciekawej książki zamiast uczenia się, a z wyrazu oczu i twarzy łatwo będzie mogła poznać, kiedy dziecko odbiega myślami od książki i przywołać je do porządku.

Gdy dziecko czasem czego nie rozumie, dobrze jest przyjść mu z pomocą, ale nie należy odrabiać stale z niem lekcyj, zabiłoby to w niem samodzielność pracy i poczucie odpowiedzialności. Dziecko przeciętnie zdolne. dostatecznie przygotowane, uczęszczające do dobrej szkoły musi dawać samo sobie radę; gdy będzie liczyć przedewszystkiem na siebie, będzie zmuszone przez to uważać na lekcjach w szkole, a więc i odpowiednio korzystać. Czasami jednak, gdy uczeń z tych, lub innych powodów np. choroby, posiada braki, należy mu dać pomoc, lecz pomoc ta musi być rozumna, to znaczy nie powinna ograniczać się do odrabiania zadań za ucznia i podawania mu gotowych wyników, lecz powinna polegać na wytłumaczeniu uczniowi tego, czego nie rozumie, na podniesieniu jego sprawności w danym przedmiocie tak, aby nadal sam sobie już mógł radzić. O dobrą pomoc naogół jest bardzo trudno, korepetytorzy są to przeważnie ludzie młodzi, którzy, choć znają w wymaganym zakresie swój przedmiot, jednak o metodach nauczania nie zawsze mają dostateczne pojęcie. Dlatego też dziwić się należy tak często spotykanej ambicji rodziców, aby ucznia, który nie może sobie dać rady w danej klasie, przepchnąć koniecznie do klasy wyższej. Wówczas zmuszeni są obstawić dziecko korepetycjami i narazić na katorgę pracy ponad siły i bez wyników. Rodzice przedewszystkiem zabiegać powinni o to, aby dziecko ich dawało sobie samo radę z przygotowaniem lekcyj przy normalnym nakładzie pracy.

W jakim porządku należy przygotowywać lekcje, czy zaczynając od trudniejszych, czy od łatwiejszych? Zdania są podzielone pod tym względem, co do mnie, sądzę, że od tych pierwszych, aby pokonać je póki umysł jest niezmęczony. Trzeba jednak zwracać uwagę na to, aby trudności, które ma zwalczyć uczeń, były proporcjonalne do sił jego, aby pracując zbyt długo nad jednym przedmiotem nie zabrakło mu czasu na inne. Naprzykład, jak to miało miejsce u jednej z dziewczynek, co opisuje w następujący sposób: „Wczoraj robiłam trzy razy algebrę (co trwało 3 godziny od 4-ej do 7-ej), o 7-ej godzinie byłam już tak zmęczona, że mi się w głowie kręciło, potem odrobiłam po łebkach historję i bez kolacji poprostu wskoczyłam do łóżka i zasnęłam jak kamień. Reszty lekcyj nie zrobiłam, ale naprawdę byłam tak zmęczona, że nie mogłabym". W powyższym wypadku należałoby raczej dać dobrą pomoc, gdyż, jak wynika z opisu, dziewczynka nie jest w stanie dać sobie sama rady z matematyką i zbyt wiele czasu traci na nią.

Trzeba nauczyć dziecko pracować szybko, intensywnie, a jednocześnie dokładnie i systematycznie. Oczywiście należy tu mieć na uwadze usposobienie ucznia. Bywają dzieci bardzo marudne i nadmiernie drobiazgowe, bywają także bardzo żywe i pracujące powierzchownie, po łebkach. Pierwsze trzeba zachęcać do szybszej pracy, tłumaczyć, że nie o małoznaczne szczegóły chodzi, lecz o przyswojenie całości lekcji; dobrze jest czasem, aby

pobudzić je do szybszego tempa, obiecać jakąś przyjemność o oznaczonej godzinie np. kino, wizytę i t. p. U dzieci pracujących powierzchownie należy sprawdzić przygotowane lekcje, przerobione zadania i wymagać dokładniejszego ich wyuczenia się, staranniejszego pisania w zeszytach. Wogóle dobrze jest, gdy w pierwszych latach nauki matka, lub ktoś ze starszych (jednak zawsze ta sama osoba, chodzi tu bowiem o ciągłość wymagań) przesłuchuje wyuczone lekcje i przegląda napisane ćwiczenia, w ten tylko sposób można wywrzeć wpływ na sposób uczenia się dziecka. W miarę jak dziecko wdraża się do pracy i nabiera dobrych przyzwyczajeń ,kontrola może być stosowana coraz rzadziej, aż wreszcie — ustać zupełnie.

Omawiając warunki pracy, należy jeszcze wspomnieć o higjenie pracy. Dziecko nie powinno zabierać się do nauki zaraz po obiedzie, gdyż wówczas energja organiczna zwraca się głównie na trawienie, trudno jest skupić uwagę i nauka staje się męczącą i mało praktyczną. Również po większym wysiłku fizycznym np. po męczącym spacerze, sportach, gimnastyce odczuwa się ociężałość myśli, należy więc najpierw odpocząć, a dopiero później zabrać się do lekcyj. Ogromnie ważnym czynnikiem jest dostęp świeżego powietrza do płuc podczas pracy. Przy działalności mózgu wytwarzają się pewne substancje trujące, które, działając na system nerwowy, wywołują poczucie zmęczenia, trudność skupienia myśli, ból głowy. Krew, dochodząca do mózgu (o ile jest bogata w tlen, który pobiera w płucach), spala w mniejszym, lub większym stopniu owe substancje trujące. Chodzi więc o to, aby podczas nauki dziecko oddychało możliwie najlepszem powietrzem. Dlatego też w porze ciepłej powinno pracować przy otwartem oknie; w zimie przed rozpoczęciem lekcyj należy pokój dobrze przewietrzyć, a gdy nauka trwa kilka godzin, trzeba od czasu do cazsu zrobić małą przerwę, wpuścić trochę świeżego powietrza, kazać zrobić dziecku jakieś proste ćwiczenie oddechowe. Temperatura pokoju powinna być umiarkowana (koło 17°—18° C.). Światło niezbyt jaskrawe, ani zbyt ciemne, nie powinno padać na oczy dziecka, lecz na jego książki (jeżeli chodzi o światło sztuczne, najlepsza jest stojąca lampa o zielonym kloszu). Kwestja snu jest również niezmiernie ważna. Jest on najlepszym odpoczynkiem, gdyż podczas snu następuje całkowite wydalanie z organizmu substancyj trujących, wytwarzanych podczas pracy. Dziecko powinno spać przynajmniej 10 godz. na dobę, a więc powinno udawać się wcześnie na spoczynek, aby mogło wstać rano do szkoły. Nie należy przedłużać przygotowania lekcyj aż do chwili kładzenia się, nic należy tembardziej pozostawiać nic do odrobienia na rano; dziecko powinno kłaść się do łóżka z przyjemnem uczuciem nauczonych we właściwej porze lekcyj, myśl o których nie zamąci mu spokoju snu.

Streszczając się można powiedzieć, że gdy damy dziecku odpowiednie warunki pracy, gdy je nauczymy odrabiać lekcje w swoim czasie, pracować szybko, intensywnie, a jednocześnie porządnie i systematycznie, gdy wyrobimy w niem umiejętność zorganizowania sobie pracy i samodzielnego jej wykonania, a przytem obowiązkowość i poczucie odpowiedzialności, — ułatwimy mu przez to nietylko ukończenie szkoły, lecz jeszcze dostarczymy mu jeden z głównych warunków szczęścia w życiu, jakim jest uczucie radości, związane z wydajnością pracy.

Dr. Helena Lelesz.

LEKTURA DLA RODZICÓW

Kultura współczesna a wychowanie młodzieży

Bogdan Suchodolski: Kultura Współczesna a Wychowanie Młodzieży. Str. 56. Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1935[1]).

Niezmiernie trudne zadanie postawił sobie Suchodolski w książeczce poświęconej kulturze współczesnej i wychowaniu młodzieży. Autor śmiało dociera do najcięższych grzechów kultury współczesnej, wykazuje jej istotne braki, obnaża pozorne walory, oskarża o „skomercjalizowanie wszystkich dziedzin życia" i o „niszczenie osobowości ludzkiej". A nadto stwierdza, że „obowiązkiem wychowawców nie może być ukrywanie słabości i trudności naszej epoki, przeciwnie, trzeba je ukazać szczerze i jasno, by nie zawieść zaufania młodzieży i by móc jej rzetelnie dopomóc w zdobyciu orjenatcji w chaosie życia, w które wejdzie". Ale jednak „wychowanie nie może realizować dokładnego projektu reform", może jednak, „zaszczepić poczucie potrzeby i gotowości zmian". Jakich zmian?

Autor wysuwa postulaty nowej kultury, ustala kryterja najważniejsze według których mierzyć trzeba wartość instytucyj gospodarczych, społecznych, politycznych. Wyznacza kierunek zmianom, które zajść muszą. Kulturę uwolnić trzeba od komercjalizacji, która ogarnia wszystkie dziedziny życia „trzeba wyznaczyć procesom gospodarczym właściwe im miejsce w całokształcie ludzkiej działalności, podporządkować je słusznym potrzebom i wyższym zadaniom człowieka"

Drugie zadanie dotyczy wewnętrznego życia człowieka.

„Ma ono tem większą wartość dla nas samych i tem większe usługi oddaje społeczeństwu im się je głębiej osobiście przeżyje. Powierzchowny indywidualizm jest przekleństwem dla jednostek, które deprawuje oraz dla zbiorowości, którą rozbija. Ale poważne i odpowiedzialne wykorzystanie odrębności własnej duszy, własnych upodobań i talentów przynosi owoce niezastąpione. Wykorzystanie takie wymaga jednak wysiłku, który zowiemy kształceniem się. Słowo to nie powinno, jak się często słyszy potocznie, oznaczać wyłącznie procesów intelektualnych, a tembardziej nie może oznaczać pracy, mającej na celu zdobycie dyplomu. Ma ono głębszy sens: idzie mianowicie o pełny proces wewnętrznego dojrzewania. Epoka nasza powinna przywrócić kult kształcenia i uczynić je pierwszym obowiązkiem człowieka".

Proces dojrzewania i pogłębiania osobowości jest dzisiaj bardzo utrudniony wskutek przyswajania sobie mnóstwa rzeczy małowartościowych pod wpływem mody, presji otoczenia.

„Uczymy się powierzchownego przeżywania, zapominamy, że istotna wartość przeżyć nie na tem polega, że zapełniają czas ale, na tem, że kształcą nas, że utrzymują żywotność".

Przeszkodą dla właściwego rozwoju osobowości jest też to, że struktura społeczna i gospodarcza jest taka, że większość ludzi musi spełniać jako pracę zarobkową, pracę, która nie rozwija i nie kształci pracownika. Przymus walki o byt, wyścig ambicji, rywalizacja w gromadzeniu bogactw niszczą oso-

---

[1]) Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży. Bibljoteka wydawana staraniem Stow. Dyrektorów Polskich Szkół Średnich Państwowych pod redakcją dr. E. Łozińskiego.

bowość ludzką w dzisiejszych warunkach bytu. Autor dochodzi do następujących postulatów. „Zadanie do rozwiązania polega na tem, aby tak przebudować życie społeczno-kulturalne, by człowiek przyszłości mógł wewnętrznie kształcić się i rozwijać zarówno wtedy, gdy przyswaja sobie dorobek innych, jak i wtedy gdy podejmuje pracę i działalność. Wysunięcie ludzkiego kształcenia się jako kryterjum, decydującego o wartości form organizacyjnych pozwoli uczynić z kultury otaczającej nas narzędzie osobowego rozwoju i sprawi, że przestanie ona być ciężarem hamującym swobodę naszego życia i nie będzie wymagać od ludzi służby spełnianej wbrew samym sobie".

Stosunek jednostki do zbiorowości wymaga tej zasadniczej przemiany, musi on ulec zmianie w tym sensie, aby ustało nieodpowiedzialne wyżywanie się jednostek ze szkodą dla społeczeństwa, aby ludzie podporządkowywali się wymaganiom ładu i dyscypliyn wskutek głębokiego wewnętrznego uspołecznienia a nie obawy kar. Równocześnie ład i dyscyplina nie powinny niweczyć twórczych dyspozycyj człowieka, bo twórczość ludzka to sprawa najważniejsza dla osobowości, dla zbiorowości. dla kultury.

Oto pogląd autora na kulturę współczesną a raczej kulturę przyszłości.

Jaką rolę wyznacza autor wychowaniu?

Co mogą zrobić dom i szkoła; wychowawcy-nauczyciele i rodzice, ci zwłaszcza, którzy pragną współpracy opartej „o głębokie zrozumienie i wyczucie tętna współczesności. jednako żywego przejęcia się duchem przemian koniecznych i zamierzonych, wspólną miłością sprawiedliwego urządzenia życia wśród ludzi".

Zadanie szkoły jest przedewszystkiem intelektualne. Nauczanie szkolne powinno zbliżyć młodzież do zrozumienia źródeł i sił żywotnych kultury. Ukazać kulturę jako dzieło ludzkie tworzone przez człowieka w obcem przyrodniczem środowisku, dzieło nigdy nieskończone, będące ciągłym procesem przemian, których bieg i sens należy uchwycić. Trzeba też zrozumieć współzależność wszystkich dziedzin życia w każdym momencie historycznym. „Odpowiednio prowadzona nauka historji przekonywa, że wszystko wzajem zależy od siebie: ustrój gospodarczy i normy moralne, formy polityczne i pojęcia religijne, nauka i oświata".

Do zadań szkoły włącza autor również wprowadzenie młodzieży w zagadnienia społeczno-gospodarcze. Posłużą do tego wycieczki społeczne (warsztaty pracy ręcznej i maszynowej, środki komunikacji i t. d.) omawiane wszechstronnie według załączonych wskazówek. „Ale celem ich jest nietylko gromadzenie wiadomości, przedewszystkiem ważne jest wytworzenie wiary, że stosunki społeczno-gospodarcze mogą i powinny ulegać ludzkiej woli, jej celom i zamiarom". „Dzisiejszy chaos przekonywa wymownie, że życie gospodarcze nie może być zostawione same sobie i nie może być kierowane naturalnemi pożądaniami egoizmu silniejszych jednostek, ale że jakiś rozumny ład musi być zaprowadzony. Jakie kształty przybierze on to sprawa przyszłości, w szkole zaś ważne jest wzbudzenie przekonania, "że świat społeczno-gospodarczy podobnie jak i inne dziedziny kultury ulega ludzkiej zorganizowanej woli".

Wychowanie społeczne dokonać się powinno też przez przynależność do organizacyj, i to takich, w których młodzież czułaby na każdym kroku żywy związek z całością, wtedy młodzież zrozumie, że „własny rozwój osobowy i korzyści grupy pokrywają się". „Będzie pojmować zrzeszanie się jako narzędzie osiągania i realizowania zadań, przekraczających siły pojedyńczych ludzi, a zarazem jako źródło pokrzepienia i wzmocnienia jednostkowego".

Inne są zadania domu. Dom wychowuje przez atmosferę wychowawczą. Powinna to być atmosfera przepojona miłością dla prawdy i poszanowaniem każdego człowieka. Atmosfera nie ascetyczna ale też nieprzesycona pożądaniem powierzchownych rozrywek dla zabicia czasu. Dom musi przygotować do spędzania czasu wolnego takiego, które jest pogłębieniem i odrodzeniem. Bezinteresowność, zdolność do kontemplacji, do przeżyć estetycznych do obcowania z przyrodą to zadanie wychowania domowego.

Oto bogata, ważka i śmiała treść niewielkiej broszury przeznaczonej dla rodziców i wychowawców.

Treść trudna do przyswojenia, nawet zawrotna dla czytelnika nieprzyzwyczajonego do ogarniania tak szerokich horyzontów, do spoglądania na codzienne sprawy naszego życia z najwyższego piętra uogólnień socjologicznych.

Utrudnia lekturę to, że nie ustala żadnej hierarchji zagadnień, nie wyznacza etapów realizacji, nie wyróżnia zadań, których podjąć się może już dziś wychowawca i tych, które przekraczają siły jednostki, jak zmiana struktury gospodarczo-społecznej, której rezultatem byłyby warunki bardziej sprzyjające rozwojowi osobowości ludzkiej.

Niemniej książka ta daje cenny materjał wychowawcom i rodzicom, którzy chcą dać młodzieży istotne kryterja dla oceny współczesnego życia i „wzbudzić rozumną wolę naprawy".

Autor śmiało wzywa aby „nie zamykać woli i wyobraźni młodzieży w kręgu niedoskonałej teraźniejszości, ale by z nią wytwarzać doskonalsze kształty". Sugestywna jest wiara autora w konieczność i możliwość stworzenia nowej kultury i nowego człowieka, i w twórczą rolę Polski w tym momencie.

...„jesteśmy w Polsce w sytuacji zarazem trudniejszej i szczęśliwszej. Wywalczywszy niepodległość kraju urządzamy go nanowo. Nie ciąży nam balast tradycyjnych form, ale i nie pomaga doświadczenie i rutyna. Budując w trudzie każdego dnia nową rzeczywistość życia polskiego, liczymy ufnie na młodzież, która prowadzić będzie dalej to dzieło niewykonalne w całości dla jednego pokolenia"'. *A. O.*

PORADY WYCHOWAWCZE

DO PANI MARJI DREW. W WARSZAWIE

Niepokoi Sz. Panią, że chłopiec zdolny, inteligentny, pilny, jest zaledwie miernym uczniem w szkole. Zapytany traci głowę i, choć ma przygotowaną lekcję, nie zawsze daje odpowiedź. W klasie, wśród kolegów jest za cichy, za spokojny, źle się czuje. Słusznie przypuszcza Sz. Pani, że przeniesienie go do innej szkoły nic nie pomoże, przeciwnie, nowe zupełnie otoczenie, może spotęgować tylko nieśmiałość. Chłopiec musi się przyzwyczaić żyć w gromadce, decyduje to bowiem o całem jego życiu przyszłem. Chodzi więc o to, aby mu pomóc opanować nieśmiałość. Jest to rzecz dość trudna, ale możliwa. Aby zwalczyć nieśmiałość, trzeba przedewszystkiem zdać sobie sprawę z przyczyn, które ją wywołują. Wynika ona z przewrażliwienia na opinję innych przy jednoczesnem poczuciu własnej niemocy. Często spotyka się ona u dziecka bardzo kochanego, które jest ośrodkiem uwagi, zainteresowań i podziwu w domu. To uprzywilejowane stanowisko wytwarza w niem potrzebę być pierwszem i chwalonem zawsze i wszędzie. Tymczasem, w środowisku obcem spotyka się z obojętnością, krytyką, śmiechem, naganą, które powodują brak pew-

ności siebie. Chcąc zwalczyć nieśmiałość trzeba zaatakować te dwa wymienione uczucia, które leżą u jej podstaw. A zatem należy starać się przekonać chłopca, że o wiele ważniejsze jest należyte przyswojenie sobie wiadomości szkolnych i robienie postępów, niż wywołanie odpowiedniego efektu w klasie, że nie warto wcale przejmować się śmiechem kolegów, lub zniecierpliwieniem nauczyciela, gdy się starannie i sumiennie przygotowało lekcję. Dalej, można go pocieszyć, że nietylko on, ale z pewnością i wielu z tych chłopców, którzy teraz śmieją się z niego, byli onieśmieleni i niezręczni, gdy po raz pierwszy zjawili się w szkole. Wreszcie trzeba wmawiać w niego (choćby tak nie było), że już teraz lepiej czuje się, niż dawniej, że z czasem przyzwyczai się do szkoły, a nawet ją polubi. Przedewszystkiem w domu nie trzeba przy chłopcu opowiadać innym i rozważać jego trudności w szkole, nie trzeba rozczulać się przykrościami, które go tam spotykają, raczej starać się je bagatelizować i przedstawiać sprawę tak, jakby już wszystko było na dobrej drodze i wzbudzało wiarę, że będzie coraz lepiej.

Dr. H. Lelesz

KRONIKA

Zespół Rodziców przy grupie Zrąb w Krakowie zorganizował cykl odczytów dyskusyjnych dla rodziców pod ogólną nazwą: Pierwiastek artystyczny w wychowaniu młodzieży. Poszczególne tematy: Znaczenie wychowania i praktyczne nauki rysunków. Muzea jako czynnik wychowawczy. Audycja muzyczna w szkołach jako przygotowanie kulturalnych słuchaczy. Sztuka w programie szkół średnich.

Przewodnicząca Zespołu p. Zofja Szydłowska referowała na zebraniu przedstawicieli gimnazjów krakowskich sprawy konieczności abonowania przez Patronaty „Rodziny i Dziecka". Między innemi komunikuje nam: „Wszystko dziś idzie bardzo cieżko, pismo jest jednak dobre i potrzebne — trzeba tylko spokojnie czekać, aż się przełamie obojętność na wszystko ludzi zmęczonych trudnemi warunkami życia, w jakich znajduje się większość rodziców".

Sekcja Kół Rodzicielskich *Zaspołu Rodziców przy grupie Zrąb w Warszawie* w roku bieżącym zorganizowała zebrania dyskusyjne na temat współpracy domu i szkoły. A więc: Podstawy pracy w Kołach Rodzicielskich. Współpraca domu i szkoły w szkole p a ń s t w o w e j i p r y w a t n e j. Korzyści dla dziecka i dla rodziców, wynikające ze współpracy domu i szkoły. Metody pracy w Patronatach, ich rozwój i znaczenie. Praca rodziców w Patronatach jako podstawa współpracy domu i szkoły.

Zebrania powyższe mają charakter nawskroś rodzicielski. Rodzice wygłaszają referaty, w dyskusji informują się wzajemnie o zdobyczach ze swoich doświadczeń, wspólnie dochodzą do konkretnych wniosków. Delegaci poszczególnych szkół, obecni na tych zebraniach, informują potem rodziców w swoich szkołach o treści referatów i przebiegu dyskusji.

Koło Opieki Rodzicielskiej przy gimnazjum im. Mickiewicza w Warszawie (Patronat Główny) poczynił kroki dla zrealizowania idei budowy własnego gmachu szkolnego. W roku bieżącym Patronat przerabia szatnie uczniowskie, zabiega o budowę niezbędnych dla zdrowia natrysków.

Sekcja odczytowa dąży do podniesienia poziomu wiedzy pedagogicznej wśród rodziców oraz przez wieczory dyskusyjne stara się wydobyć na wierzch wiele bolączek rodzicielskich, by wspólnie radzić nad ich usunięciem i stworzyć dla młodzieży jaknajlepsze warunki pracy.

RODZINA I DZIECKO

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM WYCHOWANIA DZIECKA W DOMU, W SZKOLE I W ŚRODOWISKU

Redaktor: JANINA RENDZNEROWA
Przewodnicząca Zespołu Rodziców Grupy Zrębu

Wydawca w imieniu Tow. Kultury i Oświaty
IRENA POSSELTÓWNA

Prenumerata wynosi: kwartalnie (3 zeszyty) — zł. 2 gr. 40
rocznie (10 zeszytów) — zł. 7 gr. 50

PRENUMERATA ULGOWA DLA KÓŁ RODZICIELSKICH
opłacających prenumeratę zbiorową (od 10 egzemplarzy)
wynosi **70 gr** za numer

Cena numeru pojedyńczego 1 zł.

Redakcja i Administracja: Warszawa, Al. Ujazdowska 20 m. 7, tel. 9.91-08

Zgłoszenia przyjmują wszystkie Urzędy Pocztowe
za pośrednictwem blankietów rozrachunkowych

Redakcja rękopisów nie zwraca; prace winny być pisane na maszynie
na jednej stronie arkusza